



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCÉLIA PERON**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO  
COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

**CHAPECÓ  
2016**

**LUCÉLIA PERON**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO  
COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Lísia Regina Ferreira Michels.

**CHAPECÓ**  
2016

## DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Peron, Lucélia

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL/ Lucélia Peron. -- 2016.

172 f.:il.

Orientadora: Lisia Regina Ferreira Michels.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Educação Superior. 2. Professor universitário. 3. Estudantes com deficiência. 4. Políticas de Inclusão. 5. Representações Sociais. I. Michels, Lisia Regina Ferreira, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**LUCÉLIA PERON**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO  
COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

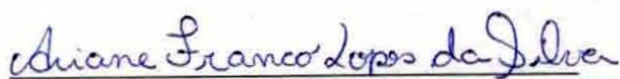
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em  
Educação, defendido em banca examinadora em 17/05/2016

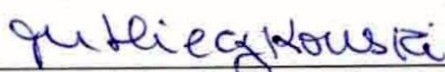
Orientador (a): Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels.

Aprovado em: 17 / 05 / 2016

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels – UFFS

  
Prof. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva – UFFS

  
Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – UNOCHAPECÓ

Chapecó/SC, maio de 2016

Dedico a todas as pessoas que fizeram ou fazem parte da minha história e que também têm interesse pelo debate da proposta de uma Educação Inclusiva.

## AGRADECIMENTOS

É hora de expressar o quão grata sou pelas pessoas que fizeram parte desta trajetória. A cada um e a cada uma, que durante esses dois anos me acompanharam, de perto ou de longe, em pensamentos ou na realidade, que me motivaram e contribuíram na tessitura desse desafio chamado mestrado.

Por mais esta conquista, agradeço a minha família e aos meus amigos, que sempre contribuem nas vitórias que alcancei e que foram capazes de compreender e respeitar esse momento importante e necessário da minha vida. Foram muitas palavras de incentivo, ajudas na busca de bibliografias que eu acreditava que poderiam me ajudar, nas leituras e diálogos em relação a temática. Compreenderam minha ausência nos fins de semana, nos feriados, nas festas e nas férias e esperaram junto esse grandioso momento.

Minha orientadora, professora Lisia Regina Ferreira Michels, por ter acreditado em mim e me aceito em sua trajetória acadêmica. Sem suas orientações, conselhos e sugestões não seria possível realizar esse trabalho. Obrigada por respeitar meu ritmo de escrita, por sua sensibilidade, compreensão e incentivos. Serei sempre grata a você por ter me dado a possibilidade e as condições de tornar possível um sonho, que durante um tempo até abandonei e, depois, me parecia utópico. Mais do que um encontro acadêmico, conquistou minha amizade, meu respeito e espero que nosso vínculo permaneça e que nos aproximamos ainda mais.

Meu agradecimento a professora Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, que sempre esteve disposta a colaborar com a construção do trabalho. De modo especial, me ensinou a trabalhar com o programa IRAMUTEQ e contribuiu na organização e análise dos dados. Conquistou meu reconhecimento e admiração pela grande pesquisadora e intelectual que é. Muito obrigada pela oportunidade de conviver e dialogar de modo mais próximo.

Às professoras Ariane Franco Lopes da Silva e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, membros da banca de qualificação e defesa, meus agradecimentos ao tempo dedicado à leitura do trabalho, às contribuições e sugestões para que eu fizesse melhor. Grandes intelectuais que respeito, admiro e que tenho como referência no meu percurso intelectual. Marcam minha trajetória.

Aos professores e colegas do PPGE com os quais convivi e que contribuíram para minha formação e crescimento pessoal e profissional.

Aos participantes da pesquisa pela confiança que depositaram em mim e pela seriedade com que responderam os instrumentos de pesquisa. Não mediram esforços para poder participar. Atrasaram o horário de almoço, abriram, inclusive, as portas de suas casas para que a coleta das informações fosse possível.

Aos colegas de trabalho, destaco alguns: Élsio Corá, Joel Bavaresco, Diego Rodrigues, Janaita Golin, Kacia Pavlak, Thays Giacomini, Louseane Vidi e Priscila Romano, que participaram desse processo apoiando, incentivando e acreditando em mim, um agradecimento carinhoso.

De modo muito especial a Marlei Dambros e a Lidiane Tania Ronsoni Maier, que dividiram comigo momentos marcantes, de incertezas, dúvidas, crescimento, lágrimas e risos.

Meu carinho e agradecimento a todos e a todas!

O trabalho de escrever pressupõe uma ferida e uma perda, um trabalho de luto, cujo texto é a transformação em uma positividade fictícia. Nenhuma criação pode ocorrer sem esforço ou aplicação, sem um penoso esforço sobre o qual está a pseudovitória. Pseudo, porque essa vitória só pode durar por um tempo limitado, porque é sempre contestada pelo próprio autor, que constantemente deseja começar de novo e, assim, negar o que já foi feito, negar, em todo caso, que o resultado, por mais satisfatório que pudesse parecer, deveria ser tomado como ponto final.

André Green



## RESUMO

A presente dissertação se vincula à Linha de Pesquisa Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Ao definir a temática da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior como foco da investigação, teve-se como objetivo conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Como aporte teórico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais a partir dos estudos de Serge Moscovici (2001, 2007) na sua articulação com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001). Além disso, relacionou-se o debate com questões propostas pelos estudos sobre educação inclusiva. Como campo para realização do estudo definiu-se a Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Participaram da pesquisa, 86 professores que atuam nos diferentes cursos de graduação, desde o ano de 2010. Como instrumentos de coleta de dados, na primeira fase da pesquisa, utilizou-se um questionário com questões relativas à caracterização dos participantes e questões empregando a Técnica da Associação Livre de Palavras - TALP e, na segunda fase, foram realizadas entrevistas. Para realização da TALP, foram utilizados os seguintes termos indutores: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, exclusão e inclusão. O material empírico gerado foi analisado com o auxílio do programa IRAMUTEQ, por meio da análise prototípica, análise de similitude e análise da Classificação Hierárquica Descendente, amparando-se em referenciais da abordagem estrutural das representações sociais. A realização desta pesquisa aponta para resultados significativos quanto aos objetivos propostos. Os resultados da TALP evidenciam que as representações das deficiências visual, auditiva e física, estão centradas na limitação da deficiência em si. Ela é entendida como sinônimo de dificuldades, como algo que impossibilita, atrapalha, prejudica, causa sofrimento, isolamento, dependência e que ainda permanecem alguns estereótipos históricos no imaginário dos professores. Algumas mudanças de entendimento estão em curso, indicando um processo de familiarização com o estudante com deficiência. Em relação à exclusão, ela se encontra fundamentada em aspectos sociais como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade e segregação. A inclusão é vista sob uma perspectiva positiva e compreendida como uma atitude humanitária e justa, alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos. As entrevistas analisadas possibilitaram verificar a percepção dos professores universitários em relação às políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Eles destacam que as políticas ainda são insuficientes, sua efetivação é precária e o que realmente se faz necessário é construir uma cultura inclusiva. Ressaltam ainda que, apesar de incipientes, as políticas têm provocado algumas reflexões na comunidade universitária para a sensibilização dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, a busca efetiva de soluções que amenizem as dificuldades cotidianas enfrentadas por estas pessoas continuam.

Palavras-chave: Educação Superior. Professor universitário. Estudantes com deficiência. Políticas de Inclusão. Representações Sociais.

## ABSTRACT

This dissertation is linked with the line of research Knowledge and Development in Pedagogic Processes, from the Postgraduate Program strict sense Master of Education of the Federal University of Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. When was established the issue inclusion of students with disabilities in higher education as the focus of research, we have the objective to know the contents and structure of social representations of university professors on student inclusion policies with disabilities in higher education. As a theoretical framework was used the Theory of Social Representations from studies of Serge Moscovici (2001, 2007) in its relationship with the Central Nucleus Theory (ABRIC, 2001). In addition, the discussed was related with matters posed by the studies on inclusive education. As field to the study was defined the Federal University of Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Participated in the survey, 86 teachers who work in different undergraduate courses, since 2010. As data collection tools, in the first phase of the research, we used a questionnaire with questions concerning the characterization of the participants and questions using the technique the Free Association of Words and, in the second phase, interviews were conducted. To perform the Free Association of Words, the following inducers terms were used: visual impairment, hearing impairment, physical disability, exclusion and inclusion. The empirical data generated was analyzed using IRAMUTEQ software, through the prototypical analysis, similarity analysis and analysis of the Descending Hierarchical Classification, based on references of structural approach of social representations. This research points to significant results as to the proposed objectives. The results of Free Association of Words show that the representations of visual, hearing and physical disabilities are focused on limiting the disability itself. It is understood as a synonym of inadequacies, as something that makes things impossible, disrupts, injures, causes suffering, isolation, dependency and still remain some historical stereotypes in the minds of teachers. Some changes of understanding are occurring, indicating a familiarization process with the student with disabilities. In relation to exclusion, it is based on social aspects as prejudice, disrespect, discrimination, injustice, inequality and segregation. Inclusion is seen from a positive side and understood as a humanitarian and fair attitude, rooted in the ethical values of respect for differences and commitment to the promotion of human rights. The analyzed interviews made possible to verify the perception of university professors in relation to inclusion policies to the student's with disabilities in higher education. They point out that the policies are still insufficient, its effectiveness is poor and is necessary to build an inclusive culture. They emphasize also that, although incipient, policies have caused some reflections in the university community to raise awareness of the rights of persons with disabilities. However, the effective search for solutions that mitigate the difficulties faced everyday by these people will continue.

Keywords: Higher Education. University professor. Students with disabilities. Inclusion policies. Social Representations.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Análise de similitude do termo indutor deficiência visual gerada pelo IRAMUTEQ. ....	104
Figura 2 – Análise de similitude do termo indutor deficiência auditiva gerada pelo IRAMUTEQ. ....	108
Figura 3 – Análise de similitude do termo indutor deficiência física gerada pelo IRAMUTEQ. ....	113
Figura 4 – Análise de similitude do termo indutor exclusão gerada pelo IRAMUTEQ. ....	118
Figura 5 – Análise de similitude do termo inclusão gerada pelo IRAMUTEQ. ....	124
Figura 6 – Dendograma .....	127
Figura 7 – Dendograma da CHD com as partições e conteúdo lexical. ....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência.....	42
Quadro 2 – Ações desenvolvidas na educação superior no Brasil. ....	59
Quadro 3 – Deficiência visual na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação. ....	100
Quadro 4 – Deficiência visual na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância. ....	101
Quadro 5 – Deficiência auditiva na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação .....	106
Quadro 6 – Deficiência auditiva na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância.....	107
Quadro 7 – Deficiência física na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação. ....	111
Quadro 8 – Deficiência física na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância.....	112
Quadro 9 – Exclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação. ....	116
Quadro 10 – Exclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância. ....	117
Quadro 11 – Inclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação ....	122
Quadro 12 – Inclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância.	123

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de pessoas com deficiência na UFFS .....	31
Tabela 2 – Estudantes com necessidades especiais na educação superior no Brasil.....	57
Tabela 3 – Relação de estudantes com deficiência por curso.....	88

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei e Bases Diretrizes da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MCTI - Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIN - Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROHAITI - Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 O PERCURSO PESSOAL E O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	15
1.2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL .....	18
<b>2 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS LEGAIS E PRÁTICOS .....</b>	<b>35</b>
2.1 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS .....	35
<b>2.1.1 O que revelam as pesquisas .....</b>	<b>36</b>
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO .....	44
2.3 A EFETIVAÇÃO DOS ASPECTOS LEGAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	54
2.4 PROFESSOR: O SUJEITO DA PESQUISA .....	62
<b>3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>73</b>
3.1 O SURGIMENTO DA TEORIA.....	73
3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO .....	81
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>85</b>
4.1 LOCAL DA PESQUISA .....	86
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	89
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	90
4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	92
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	93
4.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	97
<b>5 OLHARES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>98</b>
5.1 DADOS GERAIS DO CORPUS DE ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES .....	98
<b>5.1.1 Termo indutor deficiência visual.....</b>	<b>99</b>
<b>5.1.2 Termo indutor deficiência auditiva.....</b>	<b>106</b>
<b>5.1.3 Termo indutor deficiência física.....</b>	<b>110</b>
<b>5.1.4 Termo indutor exclusão .....</b>	<b>116</b>
<b>5.1.5 Termo indutor inclusão.....</b>	<b>121</b>
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	126
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>167</b>

## 1 O PERCURSO PESSOAL E O CONTEXTO DA PESQUISA

O presente capítulo tem como intenção apresentar a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e expor algumas reflexões para contextualizar a temática de estudo. Ele está dividido em duas partes, sendo que a primeira delas, registra alguns dos momentos marcantes da vida da pesquisadora. É um recorte dos acontecimentos que ocorreram ao longo de uma trajetória, mas importante para entender o percurso desencadeado para chegar à elaboração desta dissertação. Na sequência, o texto ocupa-se em discutir a inclusão e a sua relação com a exclusão, especialmente a forma como elas se manifestam na educação. O foco é situar e problematizar, de modo especial, a inclusão do estudante com deficiência<sup>1</sup> na educação superior.

### 1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Quando os saberes acumulados não oferecem elementos suficientes para responder determinadas inquietações, cabe, a cada um, ir em busca de novos conhecimentos ou mesmo construir outros entendimentos. Além disso, as experiências e vivências cotidianas contribuem para definir as escolhas feitas durante a vida. Por isso, é importante conhecer o pesquisador, suas inquietações, as dúvidas e incertezas que contribuíram para a definição do objeto de estudo. A partir desse entendimento, apresento, a seguir, alguns dos principais fatos da minha trajetória acadêmica e profissional.

No momento que ingressei no curso de graduação em Matemática – Licenciatura Plena, em 1999, teve início minha formação acadêmica, a qual proporcionou, além do aprendizado de conteúdos específicos, o conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem, a relação entre professor e aluno e sobre a organização e funcionamento de uma escola. Concluída a graduação, realizei um curso de pós-graduação em nível de especialização em Educação Matemática. Decidi frequentar tal curso para aprimorar os conhecimentos sobre os fundamentos da educação e os processos de ensino e aprendizagem na área de matemática.

---

<sup>1</sup> Neste texto, adota-se o conceito de deficiência com base na Convenção da ONU, a qual reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.



Desde o segundo ano da graduação, conciliei a formação acadêmica com a atuação profissional. Iniciei a atividade de professora de matemática nas séries finais do ensino fundamental na rede estadual de educação de Santa Catarina, no ano 2000 e, em seguida, estreei como professora de matemática do ensino médio na rede particular de ensino. Destaco que, durante sete anos, além de exercer as atividades de professora, exerci, também, a função de Coordenadora Pedagógica. Durante dez anos atuei em diversos espaços com diferentes públicos: fui professora de crianças, jovens, adultos e idosos, além de contribuir com a coordenação pedagógica em algumas instituições de ensino.

Em dezembro de 2011, fui nomeada Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, sendo lotada na Pró-Reitoria de Graduação/Diretoria de Políticas de Graduação, onde tenho desenvolvido atividades relacionadas à Política Indígena; Mobilidade Acadêmica; Programa das Licenciaturas Internacionais e Política de Acessibilidade. Nesta última, tenho trabalhado no Núcleo de Acessibilidade da UFFS, onde, dentre outras funções, cito: atender as demandas dos Setores de Acessibilidade dos campi; coordenar a compra de mobiliários e equipamentos com tecnologia assistiva; gerenciar ficha cadastral dos estudantes com deficiência; organizar capacitações na área de acessibilidade e inclusão para servidores e gerir os recursos do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior.

Decidi optar por um curso de Mestrado em Educação para estudar e entender a relação educacional entre Estado e sociedade; compreender como acontece a implementação das políticas públicas na área educacional; adquirir novos conhecimentos e construir outros entendimentos relacionados à educação e aos processos de aprendizagem, além de conviver com diferentes pessoas e compartilhar experiências, culminando na possibilidade do uso de todo esse conhecimento gerado, em minha vida pessoal e profissional.

Enuncio que, nas minhas experiências profissionais, tive a oportunidade de trabalhar com estudantes com diferentes deficiências: física, auditiva e visual. No entanto, somente nos últimos quatro anos tenho me envolvido mais diretamente com as questões ligadas à educação do estudante com deficiência, especialmente na educação superior. Tais experiências fizeram com que eu sentisse a necessidade de um maior aporte teórico na área da educação, especialmente referente à Educação Especial, levando-me a continuar investindo em minha formação.

Embora oriente os servidores técnicos e professores da UFFS sobre algumas formas/possibilidades de como atuar com o estudante com deficiência, com vistas à inclusão educacional, inúmeras vezes me deparo com limitações inerentes à minha formação inicial, e não tenho respostas prontas diante de algumas situações, ou seja, nem sempre tenho certeza de “como fazer” ou “o que fazer”. Inquieta-me, no trabalho diário com a inclusão do estudante com deficiência na educação superior, nem sempre ter as respostas que preciso. Tenho encontrado algumas soluções, no entanto, outros dilemas vão surgindo.

Venho participando de inúmeros debates e faço diversas reflexões sobre a inclusão e a educação do estudante com deficiência na educação superior. Defendo que as pessoas com deficiência precisam ter possibilidades reais de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, minha pouca experiência vem demonstrando que não estamos devidamente preparados, capacitados para atuar com estes sujeitos e nem sempre conseguimos dar conta dos desafios que se apresentam. Ainda temos dificuldades de garantir condições de acesso e permanência para esses estudantes, mesmo numa instituição pública e popular, que tem a inclusão como um dos princípios institucionais.

A educação inclusiva e o ensino de qualidade são direitos de todo cidadão. No entanto, a burocracia, a falta de investimentos, a falta de conhecimentos e envolvimento, a falta de material acessível, a insegurança, a rejeição, a resistência, a superproteção, as desculpas e a própria condição de invisibilidade, de inferioridade, financeira e de autonomia dos sujeitos, são acontecimentos que dificultam os processos de ensino e aprendizagem e a inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Sabemos que precisamos avançar. Mas então, o que fazer? Como fazer? Como se preparar? A quem pedir ajuda?

Meu trabalho permite que eu realize diálogos com os professores que lecionam para estudantes com e sem deficiência e também com os próprios estudantes. Em muitos encontros, alguns falam sobre os desafios da experiência de ser professor de um estudante com deficiência; reconhecem que sentem insegurança, dúvidas, angústia, dificuldades, desconforto e que não sabem o que fazer ou como lidar com eles. É possível perceber que esse encontro gera distintas sensações e que os professores precisam de algumas orientações básicas sobre como se dirigir a este estudante, como disponibilizar o material a ser utilizado nas aulas, que é importante envolver esse estudante nas discussões, estimular, orientar e cobrar responsabilidade dele, assim como se faz com os demais. Deixar claro que ele precisa fazer o percurso acadêmico como qualquer outro estudante, é fundamental. Parece pouco, mas

isso já contribui para amenizar as preocupações dos professores de trabalhar com o estudante com deficiência.

Acredito que as instituições de ensino e a sociedade como um todo ainda estão se familiarizando com a presença e a vivência com as pessoas com deficiência. Contudo, se faz necessário evoluir de forma mais rápida. Especificamente na UFFS, ainda precisamos fortalecer as discussões e reflexões sobre a temática; ofertar melhores condições para os profissionais que trabalham no Núcleo e Setores de Acessibilidade; adquirir equipamentos com tecnologia assistiva; proporcionar palestras, oficinas e atividades de sensibilização; se aproximar e envolver mais os próprios estudantes com deficiências nas discussões realizadas, dentre outras ações.

Posso afirmar que este tema me move em busca de novos conhecimentos. Acredito que revisitar, repensar os momentos experienciados e ampliar as reflexões sobre a inclusão e os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência é, sem dúvida, importante para dar novos significados às experiências e superar os desafios de ordem pessoal e profissional. Para finalizar, destaco que, ao longo do texto que segue, estão presentes os conhecimentos científicos e as marcas da trajetória vivida em diferentes espaços, os momentos vivenciados, as leituras, os debates e as reflexões proporcionadas pelos componentes curriculares cursados no mestrado, além das experiências com as pessoas que também acreditam ser possível construir relações e princípios alicerçados nas diferenças que constituem a vida humana.

## 1.2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Vivemos um momento com importantes mudanças sociais, no qual a valorização das diferenças e a inclusão tem sido uma bandeira na luta pela equidade de direitos. É possível observar, nas últimas décadas, um intenso debate sobre a necessidade de respeitar as diferenças, criar oportunidades de acesso a bens e serviços e promover a inclusão para todas as pessoas. Esse cenário, tem incentivado a implementação de políticas públicas para promover a inclusão em diferentes espaços - trabalho, educação, sociedade - e entre diferentes atores – negros, índios, homossexuais, pessoas com deficiência, dentre outros –, buscando difundir os ideais de uma sociedade, onde o reconhecimento, a valorização, a convivência e o respeito entre os vários grupos e sujeitos se tornem realidade.

O movimento pela inclusão pode ser considerado como parte das lutas em favor da garantia de igualdade dos direitos de acesso, de permanência e de participação nos vários bens e serviços sociais. O debate sobre a inclusão representa hoje, para Oliveira; Santos (1999):

[...] o ponto mais atual de um movimento histórico de luta por valores humanistas e ideais democráticos. Esse movimento, pode-se dizer, partiu de um momento histórico marcado pela exclusão total de certos grupos minoritários de indivíduos sendo continuado, hoje, por todas as formas teóricas e práticas de combate aos diferentes modos de exclusão. Nesse sentido, a integração, vista também como um processo que não se limita às suas disposições organizacionais voltadas apenas para a provisão de serviços, mas, principalmente, vista em seu aspecto relacional, de interação entre os indivíduos envolvidos no processo, é parte importante da proposta de inclusão, da qual não deve ser desvinculada, sob o risco de que a inclusão se transforme apenas num ato de inserção acrítica e não participativa de excluídos em dada arena social (educação, comunidade, associações, etc.). (OLIVEIRA; SANTOS, 1999, p. 9).

A partir de uma visão abrangente sobre inclusão, é possível identificar que, na prática, existem várias formas de inclusão, pois ela tem a ver com participação, reciprocidade e respeito. Nesta perspectiva, Veiga-Neto; Lopes (2011), esclarecem que são muitos os sentidos atribuídos à inclusão. Ela pode ser entendida como um conjunto de práticas que levam os indivíduos a olharem para si e para o outro; como uma possibilidade de luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser percebido e beneficiado pelas políticas de Estado e também como o conjunto de mecanismos sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outros, destinadas a uma população. Ainda é importante expor o entendimento de Santos (2009), que orienta que inclusão, não se resume a algumas áreas como lazer, trabalho, saúde ou educação, mas é um movimento que tem por essência estar presente em todo âmbito da vida humana, garantindo a participação de qualquer cidadão na sociedade em que vive, à qual ele tem direitos e deveres.

Nesta perspectiva, as atuais políticas e práticas inclusivas representam um significativo avanço na garantia dos direitos das pessoas e na promoção de condições de vida e convivência mais igualitárias. A inclusão ganha força quando incorporada aos discursos das legislações. No entanto, é preciso atenção. Embora muitos grupos estejam incluídos nas estatísticas, eles ainda sofrem com as práticas de exclusão. Para Veiga-Neto; Lopes (2011), o uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade “para todos” a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço.

As práticas de inclusão, para Lunardi-Lazzarin (2010) constituem um movimento de aproximação, de convivência num mesmo espaço, o que provocaria a necessidade de reconhecimento do outro. Contudo, nesse contexto, há uma implicação para esta inclusão, o que significa que, para incluir, é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro e se marque a diferença e, quando detectada alguma diferença, se estabeleça um estranhamento, seguido de uma separação. Ainda segundo a autora, ao se incluir a pessoa com deficiência se proporcionaria a esse sujeito uma certa proteção, ao mesmo tempo em que a convivência com a diferença estimularia a tolerância e a singularidade, ou seja, nas estratégias de inclusão “há uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é a norma, permitindo assim, a produção da exclusão pela inclusão”. (LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 145). Essa afirmação fica evidente em discursos produzidos e divulgados pelo próprio MEC: “a oportunidade de convívio com pessoas sem deficiência torna possível uma vida de normalidade para o portador de deficiência, que pode se perceber como uma pessoa capaz e se desenvolver em todos os aspectos”. (BRASIL, 1999, p. 22). Assim, ao garantir o reconhecimento da diferença, tem que ter cuidado para não afastar o diferente e consolidar a exclusão.

As atuais políticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência, para Oliveira (2009, p. 73), precisam ser questionadas “sobre o dito, o escrito e o feito”. Para a autora, se essas políticas não forem interrogadas, não há possibilidade de criação de uma sociedade menos preconceituosa, mais justa e igualitária. Ela destaca ainda que, em um mundo que, apesar dos discursos, tende à uniformização de indivíduos, com certeza se torna cada vez mais segregador e excludente.

Diante deste contexto, fica evidente que, quando se aborda o tema da inclusão, é igualmente importante, que seja abordado o tema exclusão. Autores como Sawaia (2001), Lopes (2007, 2009), Alves (2009), Santos; Fonseca; Melo (2009), Veiga-Neto; Lopes (2011) dentre outros, destacam que toda situação que envolve inclusão envolve também a exclusão. No entendimento desses autores, a exclusão tem sido sustentada porque ainda existem práticas sociais e acesso a recursos, bens e serviços que, em vez de favorecer a participação dos sujeitos, continuam sendo desiguais, deixando-os fora da esfera social. E a inclusão é um processo que tem como objetivo ampliar a participação social dos sujeitos. Assim, os dois termos, inclusão e exclusão, não podem ser vistos como concepções fragmentadas, pois “não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas contidas em

cada um dos termos, mas são da mesma substância e formam um par indissociável que constitui na própria relação”. (SAWAIA, 2001, p. 108).

A esse respeito, Sawaia (2001) destaca a importância de estudar a exclusão na sua heterogeneidade e contraditoriedade, como um processo social e histórico complexo. Para a autora, a exclusão contém em si a sua negação – a inclusão - e não existe sem ela, pois, “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão”. (SAWAIA, 2001, p. 8). Em síntese, a exclusão pode ser entendida como:

[...] processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2001, p. 9).

Também contribuindo com a discussão, Jodelet (2001), por meio da abordagem psicossocial, compreende a exclusão como uma organização específica de relações entre pessoas ou entre grupos, de uma forma material ou simbólica, que se efetiva em diferentes possibilidades: segregação, marginalização ou discriminação. Para a autora, a primeira forma, a segregação, ocorre por meio de um afastamento, distanciamento; no caso da marginalização, ela se manifesta por meio da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou da sociedade; e a discriminação, acontece quando se impede o acesso a bens ou recursos e a certos papéis ou status. Diante deste contexto, Jodelet (2001, p. 54) propõe a seguinte questão: “o que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, a adotar ou tolerar frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem? ”.

É inegável que se avançou em relação às práticas de exclusão para a participação social com base em direitos humanos. De maneira evidente, a exclusão já foi muito mais exposta e, nos dias de hoje, verifica-se um notável avanço em relação ao acesso aos direitos humanos. No entanto, em alguns contextos sociais, percebe-se que o “outro” ainda não é considerado na perspectiva dos seus direitos e que os laços de solidariedade praticamente não existem. As relações de poder estão presentes e verifica-se uma tendência em aceitar aqueles que são semelhantes e a rejeitar os que são diferentes.

Apesar de os esforços empreendidos para garantir que todas as pessoas acessem seus direitos, ainda existem situações de exclusão e discriminação. Em todo o mundo, presencia-se a expansão dos discursos que defendem a inclusão, mas, na prática, a inclusão revela a urgência de se implementar ações que diminuam as barreiras que dificultam a participação de todos. Neste sentido, é importante observar como as convicções, as opiniões e os conhecimentos sobre inclusão estão se manifestando e se efetivando nas ações propostas, ou seja, quais são as possibilidades de pensar a inclusão?

Para contribuir com a problematização, apresenta-se os argumentos de Lopes (2007), a qual entende que:

É difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas com que a inclusão vem sendo pensada e viabilizada, parece ser o mesmo que tomar uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, é importante deixar claro que se propor a pensá-la, não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar. Problematizar a inclusão, nos moldes que ela vem acontecendo, é fundamental, pois é uma invenção do nosso tempo, que portanto não esteve desde sempre aí como resultado da evolução humana. (LOPES, 2007, p. 1).

Nesta perspectiva, Menezes (2011, p. 50) alerta que, “os movimentos políticos, sociais e educacionais produzidos nas últimas décadas acabaram instituindo a inclusão como uma prática não-questionável”. Tal afirmação a leva a perceber que é importante analisar as verdades instituídas sobre a inclusão, pois, fomos sendo produzidos como sujeitos convencidos a olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem questionar motivos, intenções e efeitos dessa política. Além disso, a inclusão é uma questão de direitos humanos, então, ninguém se sente à vontade para questioná-la.

A partir deste cenário, uma pergunta parece ser importante: como a inclusão vem sendo implementada na educação?

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) abriu caminhos para o início do debate sobre a inclusão na educação, quando estabeleceu que todo ser humano tem direito à educação. Especificamente o termo “educação inclusiva” adquiriu força a partir dos anos 90, quando a inclusão reafirma um princípio proposto internacionalmente: “o princípio da educação de qualidade como um direito de todos”, o qual foi oficializado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, na Conferência de Jomtiem, realizada na Tailândia em 1990.

Primeiramente, na educação, a inclusão priorizou os grupos mais visivelmente excluídos como as crianças em idade escolar e que não estavam frequentando a escola, os jovens e os adultos analfabetos, e as crianças, jovens e adultos que não conseguiam concluir a educação básica. No entanto, com o passar do tempo, ela tem buscado ampliar as ações e envolver todos àqueles que fazem parte de uma grande maioria que se encontra diluída sob diversos rótulos: pobres, pretos, indígenas, pessoas com deficiência, homossexuais, dentre outros. (SANTOS; FONSECA; MELO, 2009).

A inclusão no âmbito da educação vem se expandindo cada vez mais. Inicialmente, as políticas e legislações referentes à educação inclusiva repercutiram na educação básica, mas, atualmente, essas propostas também são efetivadas na educação superior<sup>2</sup>. A partir de 2003, com a implementação de políticas de expansão da educação superior pública brasileira e com a ampliação de oportunidades de acesso a esse nível de ensino, a temática inclusão tem conquistado crescente importância. Assim, grupos que até então representavam números pouco expressivos nas estatísticas oficiais, ou até inexistentes, passam a ter representatividade, constituindo-se em conteúdos e objetos de pesquisas. Como exemplo disso, pode-se citar o caso dos estudantes com deficiência. Deste modo, uma pergunta se faz necessário: Como está ocorrendo a inclusão do estudante com deficiência na educação superior?

A educação inclusiva, entendida como um direito humano, tem dentre seus objetivos, assegurar aos estudantes com necessidades especiais<sup>3</sup> a igualdade de oportunidades educacionais. É possível compreendê-la como um avanço, porque em vez de focar a deficiência, ela busca recursos e apoios pedagógicos para desenvolver as potencialidades destes estudantes para que tenham sucesso na aprendizagem. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação inclusiva é entendida como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Objetiva, também, assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos

---

<sup>2</sup> O termo “Educação Superior” passou a ser utilizado mais efetivamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996. Anterior a isso, o termo utilizado era “Ensino Superior”. Ambos os termos são utilizados indistintamente por alguns autores, no entanto, neste trabalho, exceto em caso de citações, utilizar-se-á o termo “Educação Superior”.

<sup>3</sup> Optou-se pelo termo estudantes com necessidades especiais para se referir ao público-alvo da educação especial que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), este grupo é formado por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A opção deve-se ao fato do termo “necessidades especiais” ser mais abrangente do que deficiência. No entanto, neste trabalho, o foco é o estudante com deficiência.



estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares; garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; promover a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]. (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Nessa perspectiva, as políticas em favor da inclusão educacional pretendem expandir uma cultura contrária à discriminação. Esse movimento desaprova todas as formas de exclusão, segregação e preconceito, como também incentiva os sistemas de ensino a matricular os estudantes com necessidades especiais. O direito desses estudantes frequentar uma classe regular dos sistemas de ensino tem sido uma prática defendida nas políticas educacionais, pois não há razões suficientemente fortes que justifiquem sua segregação escolar. Esta luta promoveu a ampliação do número desses estudantes nas escolas e universidades, provocando uma necessidade de rever a organização das instituições, mas, apesar do esforço para que o processo de inclusão ocorra a partir das políticas públicas, ainda persistem desafios – formação de professores, condições de acessibilidade, barreiras psicossociais – em todos os níveis de ensino.

Não há como negar que o processo de inclusão nos sistemas de ensino, especialmente o de inclusão de estudantes com necessidades especiais, exige mudanças e que não basta apenas a boa vontade de alguns. É necessário rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização. Diante disso, Thoma (2006, p. 2) destaca que é preciso que as instituições de educação superior se encontrem “em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, linguística e historicamente”. Assim, dentre as reformulações necessárias estão: a implementação de estruturas e serviços para atender a diferentes demandas; a avaliação dos resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas universidades e a formação dos docentes.

Considerando que o acesso dos estudantes com necessidades especiais na educação superior é um processo recente, as instituições ainda estão se organizando e reorganizando para implantar políticas e ações ligadas à acessibilidade<sup>4</sup>. No entanto, essa realidade merece atenção, pois até pouco tempo, as universidades se dedicavam à questão da inclusão de estudantes com necessidades especiais como algo que ocorria fora delas, na educação básica.

O papel previsto para essas instituições era o de produzir conhecimentos sobre a inclusão, assessorar a formação continuada dos professores e orientar os processos de avaliação, ou seja, caberia à universidade prover assessoria e acompanhamento à educação básica. No entanto, com o decorrer do tempo, os estudantes com necessidades especiais passam de “assunto” da educação superior, para serem parte efetiva dela. (MIRANDA; FILHO, 2012).

A presença desses estudantes na educação superior representa um avanço. Contudo, além de garantir o acesso, é necessário efetivar ações que contribuam para sua permanência e aprendizagem. O acesso, sem dúvida, se caracteriza como um avanço efetivo, no entanto, esses estudantes ainda enfrentam inúmeras barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, de comunicação e informação que dificultam a sua permanência nas instituições.

Em relação às barreiras enfrentadas pelos estudantes com necessidades especiais na educação superior, pode-se citar: o preconceito dos colegas com receio de que o estudante com necessidades especiais diminua o rendimento escolar da turma; a atitude de alguns professores que ignoram a presença do estudante com necessidades especiais na sala de aula, outros que se posicionam contra esta presença e permanência e outros, ainda, assumem uma postura protetora e paternalista. Além disso, destaca-se também a angústia dos professores por não conseguirem dar conta da demanda e não saberem como agir diante das especificidades que esses estudantes apresentam. Ainda aparece a falta de apoio institucional para que se implemente ações que, de fato, garantam condições para que tais estudantes consigam permanecer na instituição e concluir com êxito o curso que escolheu frequentar. (MELO, 2013, PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, SILVA, 2014).

A inclusão educacional não é um processo separado da sociedade e dos seus mecanismos excludentes. Em relação à inclusão das pessoas com deficiência, elas estão inseridas em espaços comuns, mas as práticas de exclusão, embora muitas vezes veladas, continuam a existir. Pode-se dizer que as pessoas com deficiência estão no movimento da inclusão, mas continuam existindo relações de submissão. Assim, para incluir, é preciso ir além do aspecto legal. É importante que as instituições de educação superior visualizem o estudante com deficiência como um sujeito com direito à aprendizagem. (PIECZKOWSKI, 2014).

---

<sup>4</sup> O termo acessibilidade é utilizado em sentido amplo, ou seja, é compreendido como a ausência de barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, barreiras de comunicação e informação e barreiras pedagógicas.

Considerando que é preciso ser prudente frente as práticas inclusivas, Lopes (2009) alerta que da maneira como as políticas de inclusão vêm sendo formuladas e executadas no Brasil, parece que ignoram a própria diferença dos grupos e, ao invés de promoverem uma educação para todos, elas correm o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças. Ainda segundo a autora:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos”, ou muitos deles, em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se então, que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (LOPES, 2009, p. 157).

As reflexões apresentadas acima, também são enfatizadas por Jodelet (2001). Para a autora, quando a educação determina e utiliza modelos, generalizando-os a todas as pessoas de um mesmo grupo, sem levar em conta as diferenças individuais, se instaura e se mantém a exclusão.

A educação superior brasileira vive um momento, no qual a democratização do acesso e permanência de grupos socialmente desfavorecidos está conquistando maior espaço. No entanto, segundo Rocha; Miranda (2009, p. 32) nas universidades, “ainda se vê práticas segregadoras, onde se exige um padrão de “normalidade”, em nome de uma igualdade, que põem no mesmo nível valores intelectuais e físicos”. As autoras destacam que as pessoas com características diferentes são discriminadas e estigmatizadas ao se definir normas e padrões para todos. Por exemplo, as formas de ingresso e os processos seletivos, geralmente são padronizados, não considerando as especificidades de candidatos que possuem habilidades e competências diferenciadas, contribuindo com a inalteração do discurso sobre a desvantagem e descrédito às pessoa com deficiência. Nesse sentido, “tem-se a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar a fragmentação que se quer eliminar. É preciso nos prevenir, contra um novo *apartheid* cultural que, visando criar igualdade, reafirme a separação”. (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 33).

Considerando este cenário, é preciso que o Estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Assim, as políticas de inclusão escolar que estão materializadas nas leis, nas resoluções, nos decretos, nos projetos pedagógicos, precisam ser efetivadas. Nesta perspectiva, a educação superior tem desafios a serem superados para poder

efetivar uma política de acessibilidade e inclusão que satisfaça as necessidades dos estudantes, combata a exclusão e valorize as diferenças. Neste momento histórico, em que se defende que a educação é um direito de todos, é fundamental fortalecer/potencializar a transformação dos sistemas de ensino para que eles possam receber e trabalhar com todos. Construir um novo modelo educacional, em que as práticas de gestão e de ensino sejam revistas e transformadas para, com isso, construir uma nova cultura escolar, é essencial.

Para que se promova um processo educacional mais justo e democrático, faz-se necessário que as universidades pensem sobre as diferenças. Essas instituições têm o compromisso de atentar para as necessidades educacionais de seus estudantes e proporcionar condições para que eles possam desenvolver suas potencialidades e autonomia. Assim, é importante implementar políticas públicas e institucionais; disponibilizar recursos financeiros, momentos para formação dos servidores, materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, além da oferta de acompanhamento e assistência estudantil, para que se possa garantir a permanência de todos os estudantes na educação superior. Nessa perspectiva, Chauí (2003, p. 6) defende que,

[...] se quisermos tomar a universidade por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

A universidade, como instituição social e educativa, precisa agir de acordo com a evolução da sociedade da qual faz parte. Não é correto ela continuar omissa em relação à presença do estudante com necessidades especiais. Como espaço de produção de conhecimento, é fundamental colaborar com a superação dos rótulos que tradicionalmente classificaram as pessoas com deficiência como inferiores. No entanto, no dia a dia das instituições, são desenvolvidas ações que ora favorecem o processo de inclusão do estudante com necessidades especiais e ora dificultam, pois nem sempre se dá atenção para o que precisa ser providenciado para receber esses estudantes. Diante disso, vale destacar que a presença do estudante com necessidades especiais tem gerado polêmica, pois historicamente a universidade teve um caráter seletivo e excludente e hoje tem a função de contribuir com a produção de conhecimentos e implementar ações que diminuam os processos de exclusão, colaborando com a transformação social do contexto do qual faz parte.

É possível constatar que esforços estão sendo empreendidos para implementar um sistema educacional inclusivo, no entanto, ainda não são suficientes, visto que frequentemente

nos deparamos com ideias e práticas excludentes e preconceituosas, fundadas numa longa história em que a exclusão das pessoas com deficiência foi legitimada. Nesses indivíduos eram focalizadas apenas suas limitações e por isso foram afastados do convívio com as pessoas ditas “normais”. Felizmente, hoje, encontramos-nos diante de um novo contexto, no qual os princípios de valorização da diversidade e igualdade promovem a convivência com um grupo social que até então era considerado estranho e estava distante. Diante disso, oportuno é perguntarmo-nos: o que acontece nos planos psicológico e social numa luta como esta? Como a pessoa com deficiência é recebida na educação superior? Como está ocorrendo a inserção acadêmica dos estudantes com deficiência? Como participam dos estágios obrigatórios? Como são avaliados? Que critérios são adotados? Como as Representações Sociais (RS) sobre deficiência são construídas nas relações com as diferenças? Parece então, relevante, compreender melhor como vem ocorrendo a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e como as pessoas envolvidas nesse processo pensam sobre esses estudantes e se posicionam diante deles.

Sabe-se que todas as pessoas são atores das mudanças sociais e que tais mudanças, muitas vezes, geram contradições com as quais precisamos lidar. Temos inúmeras políticas que defendem a inclusão da pessoa com deficiência, mas há grandes problemas a serem resolvidos em relação à inclusão/exclusão. Este estudo aborda estas contradições, mais especificamente, serão abordadas as representações existentes sobre os estudantes com deficiência que frequentam a educação superior. Deste modo, o cenário apresentado, somado ao interesse pela educação inclusiva e a prática profissional, contribuíram para a definição do objeto de estudo, que consiste em investigar: Quais são as representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior?

Definido o problema, foram construídas questões de pesquisa para contribuir com o desenvolvimento do estudo, a saber:

- Como os professores universitários percebem a presença dos estudantes com deficiência na educação superior?
- Que imagens os professores universitários constroem sobre os estudantes com deficiência física que frequentam a educação superior?

- Quais são as representações sociais construídas pelos professores universitários sobre os estudantes com deficiência visual que frequentam a educação superior?
- Que representações os professores universitários constroem sobre os estudantes com deficiência auditiva que frequentam a educação superior?
- Que conceitos os professores universitários têm sobre inclusão?
- Que concepções os professores universitários têm sobre exclusão?

Diante dessas questões, propõe-se como objetivo geral da investigação: Conhecer as representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

Também se apresentam como objetivos específicos:

- Investigar como os professores universitários percebem a presença de estudantes com deficiência na educação superior;
- Identificar as representações construídas por professores universitários sobre os estudantes com deficiência física;
- Identificar as representações construídas por professores universitários sobre os estudantes com deficiência visual;
- Identificar as representações construídas por professores universitários sobre os estudantes com deficiência auditiva;
- Reconhecer os conceitos que os professores universitários têm sobre exclusão;
- Reconhecer os conceitos que os professores universitários têm sobre inclusão.

Estudar as representações sociais (RS) a respeito das políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, possibilita o acesso aos sentidos que circulam em torno do fenômeno, uma análise de como estes sentidos são construídos e organizados, além da reflexão sobre como as pessoas se relacionam e constroem a realidade a partir destes sentidos.

Como vivemos em uma sociedade em constante transformação, os pensamentos sobre os objetos e as pessoas vão se transformando e construindo novos entendimentos sobre os acontecimentos e a realidade social. Com isso, os direitos da pessoa com deficiência foram ampliados, garantindo desta forma o direito à educação para este grupo. Tal conquista assegura a presença dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino e busca construir uma educação que atenda às especificidades desse segmento. Assim, com esta proposta, as

discussões sobre a educação da pessoa com deficiência na educação superior têm se expandido, contribuindo para que as universidades desenvolvam condutas que visam proporcionar inclusão e acessibilidade.

Esse processo se apresenta como um desafio e tem dinamizado a educação superior. Ele promove uma série de reflexões que oportunizam rever conceitos, pensar novos elementos, compreender os diferentes sujeitos e ponderar sobre a educação, as práticas pedagógicas e as diferentes maneiras de ensinar e aprender. É um tema polêmico problematizar a realidade presente, como o é ir em busca de novas soluções.

Como consequência do cenário apresentado, destaca-se que na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS<sup>5</sup>, universo desta investigação, o trabalho para promover a inclusão de estudantes e servidores com deficiência já foi iniciado. Desde o ano de 2010, quando começou suas atividades, houve o ingresso de servidores com deficiência física e visual. Esse fato influenciou o início das discussões ocorridas no ano de 2011 para criar o Núcleo de Acessibilidade da UFFS, buscando formar, tanto na questão física quanto nos recursos humanos, uma universidade acessível. Também foi no ano de 2011 que a instituição recebeu os primeiros estudantes com deficiência, sendo duas estudantes surdas e uma cega. Ingressaram, respectivamente, por meio de transferência de outra instituição e pelo processo seletivo via Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Em 2012 foi instituído o Núcleo de Acessibilidade da UFFS, que tem como objetivo “atender alunos e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto ao seu acesso e permanência na instituição”. (UFFS/Resolução nº 3, 2012). Evidencia-se que, desde sua implantação, o núcleo, por meio dos Setores de Acessibilidade, promove ações que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Para consolidar e ampliar as ações, em 2014 foi elaborada a Política de acesso e permanência da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da UFFS. Em seu artigo 1º, enuncia que “esta política visa o respeito à diferença e a ampliação de oportunidades para o ingresso e a permanência nos

---

<sup>5</sup> A UFFS foi criada em 15 de setembro de 2009, por meio da Lei nº 12.029. É uma universidade *multicampi*, presente nos três estados da região Sul. Tem sede na cidade de Chapecó/SC e Campi nas cidades gaúchas de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo e nas cidades paranaenses de Laranjeiras do Sul e Realeza. Iniciou as atividades no ano de 2010, tendo como propósitos o compromisso com a escola pública, a agroecologia, a agricultura familiar, o desenvolvimento regional e com os direitos humanos.

cursos de graduação e pós-graduação, assim como o ingresso e a permanência dos servidores”. (UFFS/Resolução nº 4, 2015). A partir disso, a estrutura do Núcleo e Setores de Acessibilidade foi reformulada. Além dos servidores que atuavam nos setores, nos cargos de Técnico em Assuntos Educacionais ou Pedagogo e o Intérprete de LIBRAS, ampliou-se a equipe para que passasse a ter, também, um assistente em administração e um professor pesquisador da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Destaca-se que o grupo responsável para pensar, elaborar e implementar a Política de Acessibilidade da UFFS tem como horizonte propor e instituir programas e projetos que possam, verdadeiramente, se afirmar com o tempo. Nesse sentido, cada ação é elaborada visando fortalecer a presença e a identidade de estudantes e servidores com deficiência.

Dentre todos os campi, a UFFS tem 55 pessoas com deficiência<sup>6</sup>, conforme se apresenta a seguir:

Tabela 1 – Número de pessoas com deficiência na UFFS

<b>Deficiência</b>	<b>Estudantes Graduação</b>	<b>Estudantes Pós-graduação</b>	<b>Servidor técnico</b>	<b>Servidor docente</b>	<b>Total/ deficiência</b>
Visual	13		06		19
Física	14	01	06	02	23
Auditiva	10			03	13
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>01</b>	<b>12</b>	<b>05</b>	<b>55</b>

Fonte: Núcleo de Acessibilidade da UFFS

Em 2016, nos cursos de graduação da UFFS, estão matriculados 8.331 acadêmicos<sup>7</sup>. Desse total, 37 são estudantes com deficiência, o que representa 0,44% de todos os estudantes da instituição. Em relação ao número de servidores, ao todo são 1.173 pessoas<sup>8</sup>, sendo 631 servidores técnicos administrativos em educação e 542 professores. Destes, existem 17 pessoas com deficiência, representando um percentual de 1,44%. Essa realidade, em relação à inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, seja como estudante ou como servidor, não é diferente da realidade que se apresenta no âmbito nacional e indica que é uma área que ainda necessita de investimentos.

<sup>6</sup> Dados disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFFS.

<sup>7</sup> Dados disponibilizados pelo Sistema de Gestão dos dados Acadêmicos da UFFS – SGA.

<sup>8</sup> Dados disponibilizados pelo Sistema de Processos Administrativos – SPA.



O trabalho desenvolvido diariamente também possibilita olhar aquilo que precisa ser modificado e enfrentado na instituição. Por exemplo: faltam recursos humanos como tradutor e intérprete de LIBRAS, servidores com formação na área de educação especial, espaço físico adequado para que o Núcleo e os Setores de Acessibilidade funcionem de forma qualificada e também se percebe um déficit de formação na área das deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. É possível perceber que as ações implementadas na UFFS ainda são iniciais e que há muito o que fazer para realmente promover uma educação inclusiva. As pessoas responsáveis pela implementação da acessibilidade na instituição enfrentam dificuldades, por isso reivindicam melhorias e apoio.

É importante destacar que estudantes com deficiência têm procurado o Núcleo e os Setores de Acessibilidade para manifestar algumas dificuldades encontradas em relação ao processo de inclusão na instituição. Verifica-se, também, a preocupação dos professores em como trabalhar, organizar a prática pedagógica diante da presença do estudante com deficiência. Essa realidade indica a necessidade de ampliar os espaços de debate e reflexões sobre a temática, proporcionar formação continuada para os servidores e fortalecer a presença e atuação do Núcleo e Setores de Acessibilidade na instituição.

Entende-se ser importante anunciar que a Política de Acessibilidade da UFFS ainda está em implantação, o que possibilitará, aos resultados desta pesquisa, contribuir com a definição de ações futuras, ampliar as discussões sobre educação inclusiva e acessibilidade na instituição, auxiliar no planejamento e trabalho do Núcleo e Setores de Acessibilidade, além de colaborar com a produção científica da área e no fomento de novas estratégias para qualificação da prática docente e inclusão no contexto da educação superior.

Finalizada a apresentação das considerações introdutórias, destaca-se que o estudo se vincula à Linha de Pesquisa “Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos” do Programa de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Ao definir a temática da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior como foco da investigação, tem-se como intenção apresentar o cenário da inclusão do estudante com necessidades especiais na educação superior brasileira, as políticas de inclusão, bem como analisar as representações que estão presentes no imaginário dos professores universitários sobre essa temática.

Destaca-se que este capítulo teve como objetivo apresentar a pesquisadora, contextualizar o tema, enunciar o problema a ser investigado, os objetivos, bem como a

justificativa para a realização da pesquisa. Também foram apontadas as ações desenvolvidas em relação à inclusão do estudante com deficiência na educação superior, no espaço em que será coletado o material empírico que subsidiará a pesquisa.

Em relação ao capítulo seguinte, a intenção é apresentar o cenário da inclusão do estudante com deficiência na educação superior no Brasil. Inicialmente apresenta-se o mapeamento dos estudos referentes à temática num período de dez anos. Descrevem-se os principais resultados encontrados em cada pesquisa, destacando-se os aspectos que facilitam e os aspectos que dificultam o acesso e a permanência desses estudantes nas instituições. Em seguida, relata-se as políticas públicas de inclusão e os limites e possibilidades para a efetivação dos aspectos legais. Para finalizar, contextualiza-se a docência universitária na perspectiva da educação inclusiva.

No capítulo III expõe-se a Teoria das Representações Sociais, com seus aspectos históricos e filosóficos, suas definições e sua relação com o campo educacional.

No capítulo IV descreve-se o percurso metodológico percorrido e que possibilitou a realização da pesquisa, a coleta dos dados, as análises e reflexões feitas. Tal capítulo contempla o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos para obtenção de dados, os procedimentos de análise e os aspectos éticos da pesquisa.

A análise dos dados está contemplada no capítulo intitulado “Olhares docente sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior”. Primeiramente realizou-se um estudo dos dados obtidos por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, para, em seguida, analisar as entrevistas. Buscou-se realizar um diálogo entre as duas seções deste capítulo, com o propósito de uma complementar a outra e, desta maneira, aprofundar as reflexões e entendimentos sobre o material empírico coletado, bem como sobre as representações dos professores acerca do objeto de estudo.

Na sequência apresenta-se o sexto e último capítulo, o qual expõe as considerações finais da pesquisa. Ela possibilita a construção de ponderações sobre o debate proposto pela dissertação e os resultados obtidos nas análises do corpus. Nesse momento, sintetiza-se os entendimentos sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, a partir da compreensão proposta pelos termos indutores e classes lexicais. A estrutura do trabalho completa-se com as referências e os apêndices.

Finalizada esta apresentação geral, destaca-se que os capítulos que estruturam o trabalho buscam dialogar entre si e em torno da problemática da pesquisa visando atingir os objetivos propostos.

## **2 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS LEGAIS E PRÁTICOS**

Ao longo deste capítulo são apresentadas as produções acadêmicas desenvolvidas e que tem relação com o objeto deste estudo. Além disso, são enunciadas as políticas que defendem a inclusão educacional, de modo especial, a inclusão dos estudantes com necessidades especiais. Também apresenta-se uma reflexão sobre os limites e possibilidades da efetivação dos aspectos legais, os desafios da docência num contexto que se propõe a incluir e algumas razões em favor do referencial teórico utilizado.

### **2.1 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

O mapeamento dos estudos referente à inclusão de estudantes com necessidades especiais na educação superior tem como intenção revisar a produção acadêmica sobre o assunto nos principais periódicos brasileiros, para conhecer as pesquisas desenvolvidas no nosso contexto educacional e relacionar o objeto de pesquisa com os estudos consolidados na área. Também é possível identificar o que ainda falta ser conhecido e, com isso, propor novos questionamentos. Essa busca é importante, pois permite a aproximação e a familiarização com a produção do campo de pesquisa, uma vez que “o encontro de novos *insights* precisa estar baseado no conhecimento já disponível”. (FLICK, 2009, p. 62).

Para a revisão da literatura, foi realizado um levantamento das dissertações e teses publicadas nas plataformas IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Banco de teses da CAPES. A escolha das bases de dados deve-se à sua relevância no campo educacional e à concentração de publicações relacionadas ao objeto de pesquisa. Realizou-se um recorte temporal, no qual se optou pelas publicações realizadas no período de 2004 a 2014 e um recorte conceitual, o qual considerou como descritores a serem examinados as seguintes palavras-chave: acessibilidade, educação superior, estudante com deficiência, inclusão, acesso, permanência e representações sociais. A articulação dos dois critérios permitiu a seleção do material a ser analisado, o qual totalizou catorze produções, sendo nove dissertações e cinco teses.

### 2.1.1 O que revelam as pesquisas

As lutas para a construção de uma educação inclusiva iniciaram na educação básica. No entanto, com o fato da formação universitária ser cada vez mais importante e necessária e com a expansão da educação superior pública brasileira, ampliam-se as oportunidades de acesso a esse nível de ensino e as pessoas com deficiência passam a integrar a comunidade acadêmica. Esse fato implica mudanças para as universidades, pois terão que discutir questões relacionadas ao acesso, à permanência e aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, ou seja, terão que desenvolver práticas inclusivas para garantir o acesso e a permanência. O grande desafio é refletir sobre esse processo inclusivo como uma política educativa e encarar as dificuldades que surgirem. A literatura da área indica que as pesquisas sobre estudantes com necessidades especiais na educação superior são recentes e que, apesar da quantidade de estudos ter aumentado, ainda é uma área que carece ser investigada.

Abordando a inclusão de estudantes com necessidades especiais na educação superior, Haiduke (2006) investigou se as ações desenvolvidas pelo grupo de professores (GT-AUNE), que se dedica a fomentar uma maior inclusão acadêmica na PUC-PR, contribuíram para a inserção dos acadêmicos com necessidades especiais na instituição. A pesquisa identificou a falta de apoio da gestão institucional para implementar o processo de inclusão e a necessidade de participação de toda a comunidade acadêmica; que o trabalho do GT-AUNE ainda não é conhecido pela maior parte dos alunos com necessidades especiais e que a utilização de tecnologias assistivas no processo de inclusão deve ocorrer concomitantemente com a conscientização da sociedade acadêmica sobre a importância da inclusão. Também aparece como ponto importante a necessidade de formar e orientar o corpo docente para que possam trabalhar adequadamente com os estudantes com necessidades especiais, evitando que tais alunos sejam prejudicados por sentimentos de piedade, indiferença ou excesso de zelo por parte dos professores e colegas. (HAIDUKE, 2006).

A pesquisa de Alcoba (2008) discute a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. O objetivo foi investigar o modo como os professores percebem as possibilidades desses alunos frequentarem os cursos de graduação, visando conhecer fatores que promovem ou dificultam a inclusão nesta universidade. A autora constatou que o estabelecimento legal do direito dos alunos com deficiência terem as mesmas condições de participação nos cursos que os demais ainda não é inteiramente garantido e nem sempre compreendido. Destaca a

necessidade e urgência de superar a visão da deficiência como limite incontornável, o cunho assistencialista, as barreiras arquitetônicas e atitudinais e a resistência dos professores. Percebeu que há hesitação e insegurança em receber estudantes com deficiência, decorrente da falta de experiência e contato prévio com esse tipo de aluno e do desconhecimento dos apoios e adaptações possíveis ou já disponíveis na universidade. Algumas das ações desenvolvidas na Unicamp são: implantação do Laboratório de Acessibilidade – LAB; adaptação de material; o Serviço de Apoio ao Estudante – SAE desenvolve ações específicas para os estudantes com deficiência; gerenciamento do cadastro desses estudantes pela Diretoria Acadêmica – DAC. No entanto, esses serviços ainda precisam ser ampliados e aperfeiçoados para dar suporte aos alunos e professores sempre que necessário. Os dados também indicaram que é preciso vencer as resistências às diferenças e, embora esses estudantes ainda possam se sentir ou são de fato considerados como “estranhos no ninho”, é na interação com eles que a universidade será desafiada a buscar soluções e a debater os rumos que deve tomar para transformar-se em um ambiente inclusivo e aberto às diferenças. (ALCOBA, 2008).

Centrando no processo de avaliação, Mariante (2008) investigou como o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades especiais no ensino superior, na perspectiva da inclusão, está sendo feita em um espaço educativo que se coloca como inclusivo. A análise dos dados permitiu identificar uma prática docente empirista, individualista, demonstrando não estar incorporada a uma cultura propriamente dita de educação inclusiva. A autora destaca que foi possível perceber a fragilidade do trabalho docente junto ao estudante com deficiência, sendo a qualificação do fazer pedagógico um dos pontos de “investimento” para a instituição. (MARIANTE, 2008).

Focando as políticas de ações afirmativas para a pessoa com deficiência na educação superior, Oliveira (2009) investigou os fatores que facilitam e os fatores que dificultam o acesso, a acessibilidade e a permanência do estudante com deficiência nesse nível de ensino. O campo de investigação foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, *Campus Francisco Negrão de Lima* e participaram da pesquisa os estudantes com deficiência que ingressaram por meio de reserva de vagas. Tal estudo aponta para uma invisibilidade dos estudantes com deficiência nesse espaço e a escassa participação desses estudantes na “vida” universitária. Outro dado importante indica que eles não integram redes de sociabilidade, não se reconhecem como parte de um coletivo de estudantes com deficiência e enfrentam problemas relacionados à prática pedagógica dos professores, conforme a gravidade das

limitações e os estigmas decorrentes. A autora destaca a existência de dois movimentos: um que busca avançar no processo de inclusão, buscando garantir condições para a permanência e a conclusão do curso de tais estudantes e outro, que ignora as necessidades deles. (OLIVEIRA, 2009).

O estudo de Albino (2010) abordou o processo de inclusão de estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A pesquisadora analisou as condições de acesso e permanência na UFRN, sob os pontos de vista de estudantes com deficiência e docentes. De acordo com os estudantes, as dificuldades enfrentadas estão relacionadas às barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas e à falta de material adaptado. Na visão dos professores, destaca-se a insatisfação em relação à falta de informações sobre os estudantes com deficiência ingressantes. Nessa perspectiva de falta de comunicação, ninguém informa que em determinada turma terá estudante com deficiência. Também foi possível verificar a insegurança de alguns professores para trabalhar com eles, pois nunca foram professores de estudante com deficiência. Destacam-se algumas ações iniciais que buscam garantir o acesso e a permanência desses alunos na UFRN, no entanto, elas são insuficientes. (ALBINO, 2010).

As experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia - MG foram o foco da pesquisa de Ferreira (2010). O objetivo era identificar as dificuldades e as facilidades vivenciadas por 13 pessoas com deficiência visual no cotidiano das instituições. Dentre as dificuldades do processo escolarização, destaca-se a carência de profissionais com formação pedagógica específica para atuar junto a esse público; a falta de conhecimento sobre a deficiência visual; os mitos que ainda envolvem essa deficiência, além da dificuldade de acesso dessas pessoas aos diferentes espaços educativos. Como facilitadores se destacam os recursos tecnológicos, embora nas instituições investigadas tais recursos ainda não sejam suficientemente apropriados às necessidades dos deficientes visuais. (FERREIRA, 2010).

A pesquisa realizada por Castro (2011) objetivou identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, no intuito de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano da educação superior. O estudo envolveu 13 universidades públicas brasileiras e entre as principais barreiras encontradas estão: arquitetônica (ausência de rampas, corrimão, sinalização, banheiros não adaptados), comunicacional (falta de informações e intérprete de Libras), pedagógica (falta de material adaptado e práticas pedagógicas

inadequadas) e atitudinal (atitude dos professores em sala de aula, relacionamento com os colegas, obstáculos nos caminhos acessíveis). Dentre os apoios destaca-se: o AEE; Núcleos de Acessibilidade; legislações institucionais, modificações realizadas nas bibliotecas. Ressalta que o que se observa é que as instituições estão desenvolvendo ações para garantir a permanência do estudante com deficiência na educação superior, porém elas ainda são insuficientes. (CASTRO, 2011).

Com o objetivo de discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, bem como refletir sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual, Melo (2011) indica que dentre as principais iniciativas que garantiram a permanência desse estudante está a criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), grupo que orienta setores administrativos, professores, diretores, coordenadores e alunos quanto às medidas necessárias para o acesso e a permanência com qualidade para todos. Destaca que a acessibilidade física ainda está em processo de construção na UFRN, vários acessos e setores sendo adaptados para que os alunos com deficiência física, visual e com dificuldades de mobilidade possam ter acesso aos diversos setores da universidade. Quanto às propostas de acesso ao currículo, existe um monitor pedagógico para auxiliar o estudante cego no estudo da teoria musical, no entanto, é necessário repensar essas propostas para que não se resumam em ações de intervenção reativas. O estudo aponta, ainda, que o aluno cego faz parte de um grupo de estudantes que são músicos práticos, os quais precisam trabalhar em eventos e shows à noite e que apresentam pouco conhecimento em teoria musical, acarretando, respectivamente, baixa frequência nas aulas e dificuldades de aprendizagem em determinados componentes curriculares, podendo ocasionar o trancamento de tais componentes. Nesse caso, o desafio da EMUFRN, considerando a perspectiva inclusiva, não é, especificamente, adequar-se para o acolhimento acadêmico de um aluno cego, mas desenvolver um projeto de acessibilidade curricular que considere, efetivamente, a diversidade da totalidade dos seus alunos, levando em conta, principalmente, as condições econômicas e culturais. (MELO, 2011).

O objetivo de Renders (2012) era pesquisar as práticas inclusivas desenvolvidas, cotidianamente, na Universidade Metodista de São Paulo nos anos de 2005 a 2010. O estudo permitiu compreender que a presença das pessoas com deficiência contribui para a revisão epistemológica, advogada pelo paradigma emergente nos termos das ecologias dos saberes



diferentemente sábios, das temporalidades e dos reconhecimentos recíprocos. Essa presença instiga o reconhecimento de que não existe um sujeito universal e isso requer o reconhecimento da complexidade humana. Os resultados também revelam que a presença das pessoas com deficiência nos cotidianos da universidade tem contribuído para desequilibrar as divisões hierárquicas do normal/anormal. Além disso, a investigação constatou que somente as condições de acessibilidade física e comunicacional não garantem que essas pessoas possam ingressar e permanecer na universidade, igualmente é necessária acessibilidade atitudinal. (RENDERS, 2012).

Buscando problematizar a inclusão de estudantes cegos em instituições particulares de educação superior do Distrito Federal, Negry (2012) analisou os recursos disponibilizados por essas instituições para a permanência e conclusão do curso de graduação desses estudantes. A pesquisa revelou que as instituições recebem estudantes com deficiência há pelo menos cinco anos e ainda não tem institucionalizadas ações que garantam atendimento adequado a tais estudantes; e identificou que os estudantes não buscam pelos seus direitos. (NEGRY, 2012).

Analisando as condições oferecidas para a inclusão de estudantes com deficiência no processo seletivo vestibular nas instituições de ensino superior da cidade de Natal/RN, Santos (2012) investigou em que medida essas IES estão seguindo as recomendações contidas na legislação brasileira, no que tange às condições oferecidas aos estudantes com deficiência para o processo seletivo vestibular. Os resultados indicam que, das dez instituições de ensino superior que responderam o questionário, nenhuma delas possuía reserva de vagas para candidatos com deficiência e apenas seis afirmaram oferecer banca especial no processo seletivo para ingresso na graduação. Dos dezoito editais analisados, somente dois apresentavam informações claras aos candidatos sobre os serviços e recursos oferecidos pela IES a quem solicita atendimento especial para realização das provas. Dos quatro gestores que participaram da entrevista semiestruturada, constatou-se que todos revelaram preocupação em oferecer um processo seletivo igualitário, mas parte deles não demonstrou possuir muito conhecimento acerca da legislação específica. Concluiu que há necessidade dos gestores das instituições investigadas cumprirem a legislação em vigor, assegurando aos candidatos com deficiência o direito de concorrer no processo seletivo vestibular em igualdade de oportunidades, em todas as etapas, desde a inscrição até a correção final das provas. (SANTOS, 2012).

Com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes com deficiência visual sobre a sua inclusão na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Cruz (2012) entrevistou seis estudantes com deficiência visual e foi possível identificar uma inclusão excludente. Os estudantes apontam para a ausência de material pedagógico adaptado e barreiras arquitetônicas e atitudinais. É possível perceber que a realidade ainda se encontra afastada da proposta de inclusão e que é preciso repensar alguns valores, além de reconstruir algumas práticas no interior das IES. As conquistas e os direitos das pessoas com deficiência, no contexto da educação superior, têm se ampliado, no entanto, ainda está longe do ideal. (CRUZ, 2012).

Analisando Brasil e Portugal, Santos (2013) investigou a organização das Instituições Federais de Educação Superior no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de estudantes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. O universo do estudo foi composto pela Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto, onde foram entrevistados 14 estudantes com deficiência e 18 gestores das instituições. A pesquisadora destaca que no Brasil o aparato jurídico existente está sendo implementado na prática porque os recursos de acessibilidade legalmente previstos são quesitos a serem avaliados nos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento das instituições de educação superior. Em relação a Portugal, evidencia que não há uma legislação nacional para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior. O que existe são legislações específicas que contemplam os recursos de acessibilidade e que incentivam as universidades a instituírem estatutos e resoluções internas. Os resultados da pesquisa evidenciam que, de modo muito lento, as instituições pesquisadas estão organizando ações para delinear uma política institucional de inclusão. No entanto, ainda são os estudantes que precisam se adequar ao contexto universitário. (SANTOS, 2013).

O estudo realizado por Silva (2014) teve como objetivo identificar e analisar como os estudantes com deficiência experienciam a acessibilidade no acesso e permanência na educação superior. Investigou a experiência de seis estudantes da Universidade Federal da Paraíba, *Campus* de João Pessoa e os resultados mostram: a ausência de informações sobre como realizar a inscrição para o vestibular; a falta de apoio e de política institucional para a inclusão efetiva dos estudantes; as barreiras atitudinais – o preconceito ainda é grande; as barreiras físicas que precisam ser superadas; que os estudantes não têm conhecimento e não

buscam seus direitos “se virando” sozinhos para permanecer e concluir a graduação. (SILVA, 2014).

A partir dos resultados das pesquisas acima, evidencia-se que os estudantes com deficiência enfrentam barreiras relacionadas às condições ambientais, às condições psicopedagógicas e às condições psicossociais. Dentre as barreiras enfrentadas, estão:

Quadro 1 – Barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência

<b>Condições Ambientais</b>	<b>Condições Psicopedagógicas</b>	<b>Condições Psicossociais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de rampas, corrimão, elevadores, piso tátil, banheiros adaptados, identificação visual;</li> <li>- Carência de recursos tecnológicos e mobiliário acessível;</li> <li>- Presença de obstáculos nos caminhos acessíveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta comunicação entre as comissões, núcleos, laboratórios de acessibilidade e coordenação de curso e professores;</li> <li>- Falta apoio da gestão institucional;</li> <li>- Carência de profissionais para atuar nos setores responsáveis pela implementação das políticas de inclusão;</li> <li>- Necessidade de formar e orientar o corpo docente;</li> <li>- Ausência de um espaço institucional para debate sobre o processo de inclusão;</li> <li>- Não disponibilização de material adaptado;</li> <li>- Insegurança dos professores em relação as práticas pedagógicas e práticas avaliativas;</li> <li>- Quantidade insuficiente de intérprete de libras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de sentimentos como piedade, indiferença, rejeição ou excesso de zelo;</li> <li>- Atitudes que ignoram as necessidades dos estudantes com deficiência.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Nesse contexto, é igualmente importante destacar os apoios já existentes nas instituições: Núcleos e Laboratórios de Acessibilidade; legislações institucionais; oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE; adaptações arquitetônicas; capacitação de servidores; disponibilização de materiais adaptados; compra de equipamentos com tecnologia assistiva; realização de palestras e seminários para debater e refletir sobre o processo de inclusão, dentre outras.

O exposto acima é um panorama do que está sendo pesquisado no Brasil sobre o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais na educação superior. Nota-se, conforme estudo detalhado de cada autor inserido no texto em epígrafe, que ao longo dos anos as instituições têm procurado implementar ações que visam a inclusão destes estudantes. Porém, os resultados obtidos ainda estão muito aquém das necessidades. Também é possível perceber que a maioria dos estudos realizados buscam identificar os fatores que facilitam e os fatores que dificultam o acesso e a permanência do estudante com deficiência

na educação superior e conhecer as iniciativas implementadas nas universidades destinadas ao acesso e à permanência do estudante com deficiência.

O cenário apresentado também revela que alguns temas foram pouco abordados. Ainda há carência de estudos relacionados à prática docente, às adaptações curriculares, à avaliação do processo de aprendizagem do estudante com deficiência, às estatísticas a respeito do número de estudantes com deficiência que conseguem concluir a graduação, às representações/imagens sobre a inclusão, os estudantes com deficiência, dentre outros. Este panorama também indica a necessidade de que sejam desenvolvidas mais pesquisas em relação a temática e com diferentes perspectivas teóricas.

Diante disso, a presente pesquisa se propõe a fazer um exercício de análise a respeito das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Entende-se que a investigação é importante porque permite o acesso ao conteúdo presente no imaginário dos professores sobre as políticas de inclusão, sobre deficiência e sobre o próprio estudante com deficiência. Acessar as RS sobre esses temas é importante para compreender comportamentos, avaliar e reelaborar ações e políticas. Além disso será possível conhecer um pouco dos desafios enfrentados pelos professores, como se comportam e se sentem diante do estudante com deficiência e se esse comportamento se altera em função de leis. Vale destacar que, ao desenvolver a pesquisa, a pretensão foi tecer algumas considerações importantes sobre o objeto de estudo, mas não como algo certo, definitivo, mesmo porque, a cada nova leitura, novos entendimentos, novas percepções e novas considerações surgem.

A partir das pesquisas anunciadas, foi possível visualizar o campo teórico dos estudos realizados no âmbito da educação superior pública brasileira. Assim, após situar, contextualizar e justificar o objeto de estudo, relata-se, especificamente, os dispositivos legais que garantem e incentivam a presença de estudantes com necessidades especiais na educação superior e a correlação de tal assunto com pesquisas realizadas.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Compreender a educação como uma possibilidade para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos e, portanto, um fenômeno central na vida das pessoas, implica proporcionar a todos o direito à educação. Assim, reconhecer que todos tenham acesso à educação é defender a inclusão escolar dos diferentes sujeitos e diferentes culturas e isso requer empenho das autoridades e instituições para proporcionar acesso, permanência e qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

As reflexões sobre a educação como um direito de todos iniciaram, especialmente, na década de 90, quando inúmeros debates, nacionais e internacionais, definiram as diretrizes e os rumos da educação. Essas definições buscaram ampliar as oportunidades educacionais para todas as pessoas em todo o mundo e também a melhoria da sua qualidade. Um marco importante na orientação das diretrizes educacionais foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, com o objetivo de discutir as melhorias da qualidade da educação primária, o incremento das oportunidades educacionais e os problemas e as proposições para a educação. Definir novos rumos para a educação mundial era necessário. Segundo dados estatísticos apresentados naquele momento, havia mais de 100 milhões de crianças fora da escola; mais de 960 milhões de jovens e adultos analfabetos no mundo e outros milhões de crianças, jovens e adultos que não concluíam a educação primária<sup>9</sup>. Essa realidade determinava a urgência e a necessidade do estabelecimento de novas políticas para a educação mundial.

Diante disso, no Brasil, novas perspectivas para a educação foram anunciadas e dentre elas estava a proposta de um sistema educacional inclusivo, para efetivar o direito de todos à educação. Este “novo tempo” promoveu reformas e o Estado passou a se preocupar com quem estava ausente do sistema educacional. Esse movimento em favor da inclusão escolar defende o direito de todos os estudantes, sem discriminação, de frequentar os diferentes níveis e modalidades de ensino, e com isso o país assume o compromisso de garantir o acesso de estudantes com necessidades especiais nos sistemas de ensino.

A luta contra a discriminação e a exclusão e em favor do direito à educação vem sendo refletida em inúmeros eventos e encontros nacionais e internacionais. Isso incentiva que os governos priorizem a educação em suas ações e investimentos, pois se entende que a

---

<sup>9</sup> Dados apresentados no documento Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>.

educação contribui para a construção de uma sociedade melhor, não somente para o presente, mas também para o futuro. Governos e líderes nacionais de muitos países lutam e apoiam o aumento do nível de escolarização/educação da população. Além disso, as instituições de ensino têm participado e fomentado as discussões sobre educação inclusiva e, com isso, o número de estudantes com necessidades especiais nas escolas e universidades aumentou. No entanto, a efetivação da matrícula não garante a inclusão educacional e o desafio que se apresenta agora é: como garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais desde a educação infantil até a educação superior?

A proposta de um sistema educacional inclusivo, que busca efetivar o direito de todos à educação, foi garantida a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, o artigo 206 determina que o ensino seja baseado no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em relação à educação da pessoa com deficiência, o inciso III, do artigo 208, assegura que a educação de estudantes com necessidades especiais deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e que seja garantido o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1988).

Dentre os mais importantes documentos de compromisso com a garantia dos direitos educacionais está a Declaração de Salamanca (1994). Além de proclamar as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, ela também fez com que os governos assumissem o compromisso de incluir crianças com deficiência em seus planos de governo, a fim de ampliar o número delas com acesso à aprendizagem escolar. (UNESCO, 1994).

A garantia de igualdade de oportunidades educacionais para a pessoa com deficiência se intensificou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. Em seu artigo 3º reitera que o ensino deverá ser ministrado em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, no artigo 58, define que a Educação Especial é uma modalidade de educação que deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que o atendimento educacional especializado deva ser gratuito aos educandos com deficiência. Apesar de não tratar especificamente da educação superior, no seu artigo 59, inciso I, indica que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específicos para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996). Também convém citar a Lei

12.796, de 2013, que altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Capítulo V, artigo 58, reestruturando o conceito de Educação Especial para adequar à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A educação especial, passa a ser entendida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2013).

Na educação superior, em particular, as reflexões sobre os processos inclusivos iniciaram quando o Ministério de Estado da Educação e do Desporto emitiu a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de professores e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, a portaria recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas; orienta para a inclusão desses conteúdos nos cursos de Ciência da Saúde, Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades e também recomenda a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL/MEC, 1994).

Na sequência, em maio de 1996, por meio do Aviso Circular nº 277/MEC/GM, o Ministério da Educação encaminhou às Instituições de Ensino Superior, sugestões que visavam facilitar o acesso ao terceiro grau para pessoas com deficiência. O referido aviso indicou encaminhamentos para o processo de ingresso, para a flexibilização dos serviços educacionais, para as adequações na infraestrutura e na capacitação de recursos humanos, visando à permanência e à qualificação do processo educativo para estudantes com necessidades especiais. Indicava que as adaptações para atender as necessidades desses estudantes deveriam estar presentes nas três etapas do processo seletivo: na elaboração do edital, sendo que ele deveria informar quais recursos poderiam ser utilizados pelo candidato para a realização da prova e os critérios de correção; no momento da prova, deveriam ser disponibilizadas salas para cada tipo de deficiência e na correção das provas destaca a necessidade de considerar as características específicas do candidato. (BRASIL/MEC/GM, 1996). A partir dessas orientações, especialmente nas universidades públicas, as comissões responsáveis pelos concursos vestibulares passaram a adotar ações e encaminhamentos para o acesso dos candidatos com deficiência nos cursos de graduação. Esse documento é uma

referência importante, pois contribuiu para que a temática acessibilidade e inclusão de estudantes com necessidades especiais passasse a fazer parte das pautas institucionais.

As instituições de ensino superior, por meio de uma política de acesso à educação, estão criando condições para que as pessoas, independentemente das suas diferenças, efetivem seu direito à educação. Mesmo não existindo uma política nacional que garanta cota para a pessoa com deficiência ingressar nos cursos de graduação e pós-graduação, já existem universidades que implementaram políticas de ação afirmativa destinadas à pessoa com deficiência. De acordo com estudos de Castro (2011), dentre as instituições que efetivam processos seletivos específicos para pessoas com deficiência, com reservas de vaga nos cursos de graduação para este público, pode-se citar: a Universidade Federal de Santa Maria; a Universidade Federal do Paraná; a Universidade Federal do Sergipe; a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; a Universidade do Estado do Rio de Janeiro; a Universidade do Estado de Minas Gerais; a Universidade do Estado de Goiás e a Universidade do Estado de Santa Catarina. Estas instituições possuem reserva de vagas em torno de 5% do número de vagas em cada curso de graduação e promovem os processos seletivos adaptados, disponibilizando os apoios necessários, de acordo com o que o candidato solicitou previamente. Dentre os recursos podem ser elencados: provas adaptadas (fonte ampliada, em braille, em formato digital); tradutor e intérprete de Libras; leitores; espaço físico e mobiliário acessível; computadores com programas leitores de tela; ampliação do tempo de realização da prova.

Visando orientar sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência e instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, em 02 de dezembro de 1999, o Ministério de Estado da Educação publicou a Portaria nº 1.679. Ela estabelece que os requisitos devam atender o disposto na NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de pessoas com deficiência nas edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Em novembro de 2003, essa Portaria foi revogada, entrando em vigor a Portaria nº 3.284, a qual define que, para a autorização e o reconhecimento dos novos cursos e das instituições é preciso “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições”. (BRASIL/MEC, 1999, 2003). Esta portaria delega responsabilidades para as universidades garantirem condições para o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.



O Decreto nº 3.298, publicado em 20 dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece que cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação. Em relação à educação superior, o artigo 27 assegura que as instituições de ensino superior devem “oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência”. Também estabelece que “o Ministério da Educação expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos, conteúdos ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência”. (BRASIL, 1999).

Reconhecendo a importância e a necessidade de proporcionar reflexões sobre a inclusão do estudante com deficiência, o Conselho Nacional de Educação, em fevereiro de 2002, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Em seu artigo 6º, orienta a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente e o § 3º, inciso II, define que os projetos pedagógicos deverão contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.” (BRASIL/CNE/CP, 2002).

Mesmo existindo amparo legal, estudos realizados por Chacon (2004), Silva (2009), Santos (2012) e Santos (2013) analisaram a grade curricular dos cursos de graduação e pós-graduação de algumas universidades e verificaram que menos de 50% dos cursos oferecidos apresentavam em seus currículos disciplinas relacionadas à educação especial ou educação inclusiva. Diante disso, Rocha; Miranda (2009) e Silva (2012) destacam que se fossem incluídos nos currículos debates sobre deficiências, diferenças, discriminação e preconceito isso promoveria uma modificação conceitual e a concretização da inclusão, já que muitas vezes as atitudes preconceituosas são praticadas devido à falta de conhecimento. Ressaltam que isso ajudaria também os professores universitários a estarem preparados para receber o estudante com deficiência, já que o conhecimento é um aliado para modificar a realidade.

Como forma de garantir o acesso à comunicação, à informação e à educação para as pessoas surdas, o Decreto nº 5.626/05, em seu artigo 3º, garantiu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos

cursos de fonoaudiologia e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Em seu artigo 14, estabelece que as “instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação”. O inciso VI deste artigo, orienta que as instituições devem “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2005).

Com o intuito de implementar uma política de acessibilidade da educação superior, desde 2005 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior – SESu e da Secretaria de Educação Especial – SEESP, apoia e convoca as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, por meio do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Entende-se que os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São alguns dos objetivos do programa: implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFES; fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior e promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFES. (MEC/SECADI/SESU/2013). Esse programa pode ser entendido como uma política que contribui com a permanência do estudante com deficiência na educação superior, pois visa proporcionar acessibilidade para tais estudantes.

Destaca-se que, no período de 2005 a 2011, o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, onde as IFES apresentavam projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. Considerando que esta ação não estava contemplando todas as IFES, a partir de 2012, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, essa ação foi universalizada, atendendo todas as instituições e, induzindo assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. O aporte de recurso financeiro é enviado diretamente na

matriz orçamentária das instituições, por meio da ação denominada Assistência a Estudante de Graduação. O valor disponibilizado é proporcional à quantidade de estudantes matriculados em cada instituição. (MEC/SECADI/SESU/2013).

Para conhecer o cenário educacional, em termos de acessibilidade, nas universidades federais, Pavão; Bortolazzo (2015) realizaram um levantamento do número de Núcleos de Acessibilidade existentes no Brasil. A coleta dos dados foi realizada no ano de 2014 e o resultado mostrou que das 63 universidades federais existentes, 48 já possuem Núcleo de Acessibilidade. As autoras destacam que a implantação dos Núcleos de Acessibilidade, além de cumprir uma exigência legal, são um apoio que atuam de forma a garantir a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência.

Fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada, em 2007 foi publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O referido documento, no que diz respeito à educação superior, na ação programática nº 18 estabelece que as IES deverão desenvolver “políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais”. (BRASIL, 2007).

Outra ação que merece destaque é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Ela reafirma a transversalidade da educação especial na educação superior e determina sua efetivação por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Determina que as ações devem envolver o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008).

Objetivando ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, em julho de 2010 foi publicado o Decreto nº 7.234, o qual dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Esse programa é executado no âmbito do MEC e tem como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. O PNAES deverá ser

implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial. Dentre as ações de assistência estudantil que devem ser desenvolvidas está o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. São atendidos prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. (BRASIL, 2010).

Depois de muitas lutas, no ano de 2012, o grupo das pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA ganhou maior destaque. Com a aprovação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os três níveis de governo assumem responsabilidades de desenvolver ações que garantam à integralidade das atenções a essas pessoas. Esta lei, ao mesmo tempo que protege e elimina toda e qualquer forma de discriminação, viabiliza direitos ao diagnóstico precoce, tratamentos, terapias, medicamentos, acesso à educação regular em todos os níveis de ensino, à proteção social e ao mercado de trabalho. (BRASIL, 2012).

É importante lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), se refere ao grupo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Com a aprovação da Lei nº 12.764, fazem parte dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) uma parte dos TGD: o Autismo; a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Não inclui a Síndrome de Rett e Transtorno desintegrativo da Infância, que continuam integrando os TGD. (BRASIL, 2013, p. 15).

Recentemente, em julho de 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES, emitiu o Documento Orientador das Comissões para avaliações *in loco*, intitulado “Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” que tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes produz indicadores de qualidade e orienta os processos de regulação e supervisão da educação superior, garantindo a transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda a sociedade. No âmbito do Sinaes, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade e as avaliações *in loco*

são processos de avaliação desenvolvidos de forma sistemática e permanente para orientar a melhoria da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior – IES. (MEC/INEP/DAES, 2013).

O documento acima citado defende que a temática “acessibilidade” se justifica devido à necessidade de ampliação do conhecimento sobre o tema, pois deve ser entendida em seu amplo espectro – acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc – e isso pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica abrangendo o campo legal, o curricular e o metodológico. Defende que dotar “as instituições de educação superior de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes”. (MEC/INEP/DAES, 2013).

Partilhando da ideia de que o Estado brasileiro, ao comprometer-se com a educação inclusiva, abre uma nova perspectiva na educação e na vida das pessoas com deficiência, Souza (2008) considera que a possibilidade da inclusão em estruturas adequadas oportuniza o desenvolvimento de potencialidades, que dificilmente tornar-se-iam evidentes em ambientes segregados. Enfatiza que a defesa da educação inclusiva de pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino, diz respeito à efetivação de um direito básico humano, que é a educação.

Mesmo com inúmeras legislações garantindo a acessibilidade da pessoa com deficiência na educação superior, estudos de Thoma (2006), Castro (2011), Melo (2013), Santos (2013), dentre outros, evidenciam problemas na sua efetivação prática. Esses problemas estão relacionados: à falta de acessibilidade arquitetônica, de informação, de comunicação e nos transportes; às barreiras atitudinais; às condições didático-pedagógicas; às metodologias inadequadas; à falta de formação dos professores para trabalhar com os estudantes com necessidades especiais. É possível perceber que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para realmente se promover a inclusão. Por isso, é importante que as universidades implementem políticas institucionais para identificar as demandas específicas dos sujeitos ingressantes nos cursos e programas; que se preocupem em preparar os servidores para poder atender os estudantes com necessidades especiais e que também promovam um acompanhamento da trajetória acadêmica desses estudantes.

Seguindo essa perspectiva, Santos (2013) defende a elaboração de uma política institucional interna para evitar a tomada de decisões paliativas que acabam não resolvendo os problemas. Destaca, também, que como já existe um aparato legal fundamentando a

elaboração e efetivação de políticas de acessibilidade nas universidades, elas precisam ser realizadas porque esse documento vai favorecer a tomada de decisão coletiva e intensificar o debate sobre o ingresso e a permanência do estudante com deficiência na educação superior. Argumenta que é por meio desta política que se mudará a realidade dos sistemas, já que para ocorrer mudanças não bastam os discursos, é preciso recursos financeiros, humanos, atitudinais e estratégias para a operacionalização. Mesmo que as legislações ainda não consigam garantir o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais na educação superior, elas são muito importantes, pois norteiam e asseguram ações a serem implementadas.

Analisando os mecanismos legais existentes sobre a inclusão de estudante com necessidades especiais nos sistemas de ensino, Skliar (2006) e Magalhães; Stoer (2006) advertem que quando a mudança acontece em função de leis, pode-se ter uma perspectiva equivocada, dando a entender que as instituições de ensino devem abrir suas portas para aqueles que ainda não estão nela, mas só fazem isso porque uma lei obriga. Ressaltam ainda que quando a mudança ocorre em função de uma “obediência”, se está criando um novo processo de diferencialismo, no qual alguns estudantes são considerados como “os diferentes”, inscrevendo este processo em uma separação e diminuição do outro, ou seja, tem-se um processo contrário àquilo que as leis enunciam. Além disso, destacam que é muito importante não fazer distinção entre “nós” e “eles” e nem implantar um projeto educativo com uma proposta do “nós” para os “eles”, pois só haverá mudanças a partir do momento que a comunidade educativa atribuir sentidos e sensibilidades para as legislações. Então, como construir a escola para todos projetada para a modernidade?

Contribuindo com a discussão, Cury (2005) esclarece que as regulamentações e as políticas inclusivas devem ser entendidas como dever do Estado e como estratégias de universalizar os direitos civis, políticos e sociais. Para o autor, elas têm como meta combater todas as formas de discriminação que impedem o acesso e igualdade de oportunidades e de condições, por isso as leis, os decretos e as políticas afirmam-se como estratégias voltadas aos direitos de determinados grupos marcados por uma diferença específica e permitem dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando sequelas do passado. Ele também destaca que o Brasil é um país de riquezas enormes, mas desigualmente distribuídas. É um “país de contrastes” cujas “raízes” remetem à “casa grande e senzala”. Então, quanto de igualdade educacional ainda é preciso para que se efetive uma cidadania educacional digna dos princípios, objetivos, metas e planos da educação?

É importante reconhecer que somente na metade do século XX a educação, como um direito de todos, foi impulsionada pelas legislações e políticas públicas e tornada obrigatória. Como consequência, destacam-se os avanços que permitiram o acesso aos sistemas de ensino, não somente dos estudantes com necessidades especiais, mas também das pessoas com baixa renda, dos índios e dos negros, que durante muito tempo foram impossibilitados de ter acesso ao conhecimento. No entanto, tem-se clareza de que o acesso se configura apenas como a primeira parte do processo e as próximas ações necessitam estar voltadas à garantia da permanência estudantil e a oferta de ensino de qualidade para todos. É importante reconhecer que escolas e universidades estão “se abrindo” para as diferenças e não existem mais questionamentos sobre a aceitação ou não da matrícula de todos os estudantes. O que está previsto nos dispositivos legais, mesmo que em fase inicial, está sendo concretizado. No entanto, vale ressaltar ser essencial que cada instituição planeje e desenvolva ações próprias para promover a acessibilidade ao estudante com deficiência, além de estabelecer parcerias com outros órgãos e entidades e entre as próprias instituições, para poder compartilhar as ações acertadas e planejar o que ainda demanda ser efetivado.

Considerando o cenário exposto, apresentam-se a seguir algumas reflexões sobre os limites e possibilidades para as universidades cumprirem o que está previsto na legislação vigente.

### 2.3 A EFETIVAÇÃO DOS ASPECTOS LEGAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

A educação inclusiva tem buscado transformar a educação dos séculos XX e XXI e se apresenta como um desafio às políticas e instituições educacionais, pois ela requer um determinado afastamento da forma padronizada de ensino. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Necessidades Educacionais Especiais (1999) estabelecem que um sistema educacional inclusivo carece superar os obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino, mas tem possibilidade de vencer se proporcionar recursos humanos, pedagógicos e físicos aptos para receberem e trabalharem com as diferenças. Destaca, ainda, que a garantia dos direitos do cidadão, a dignidade, a importância da solidariedade e do respeito são formas de eliminar a discriminação e iniciar um processo de efetivação dos preceitos igualitários no âmbito escolar. (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Buscando garantir que as diferenças não sejam entendidas como sinônimo de desigualdade e que se possa implantar propostas educacionais que promovam o

desenvolvimento humano, apresenta-se o pensamento de Boaventura de Souza Santos para fundamentar os princípios de uma educação inclusiva:

É necessário construir uma utopia crítica que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana não se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2006, p. 77).

A universidade, sendo um espaço social, tem a responsabilidade de empreender ações que buscam garantir a presença das diferenças em seu ambiente. Tais ações precisam assumir o compromisso de respeitar as diferenças, minimizando as atitudes preconceituosas, prover as demandas dos estudantes, oportunizar espaços de reflexão para a comunidade acadêmica. Com inúmeras mudanças em curso em todo o mundo, despontam propostas para a construção de sistemas de ensino inclusivos. Mesmo que timidamente, está surgindo uma educação atenta aos princípios sociais, democráticos, éticos, de justiça e de igualdade, pois o princípio da inclusão tem orientado as políticas públicas. O debate sobre os caminhos a serem percorridos, a fim de desenvolver sistemas educacionais mais justos e igualitários, tornou-se um campo de estudos aproximando pesquisadores, professores e acadêmicos e também realizando inúmeros eventos que proporcionam debates sobre a temática.

Diante dessa perspectiva e com o objetivo de assegurar que todos os estudantes possam ter acesso à educação, a inclusão escolar garantiu a presença de estudantes com necessidades especiais nas instituições de ensino. No entanto, esse fato exige reestruturação, pois incluir não é apenas inserir nas salas de aula os estudantes que tenham algum tipo de limitação. É preciso preparar o ambiente para recebê-los. Então, necessário se faz: remover barreiras arquitetônicas, mas, sobretudo, barreiras atitudinais para aceitar as diferenças; organizar e implementar propostas educativas que facilitem a apropriação do conhecimento; reorganizar o currículo, as avaliações e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Na atualidade, existem inúmeros debates sobre as vantagens e as desvantagens da educação inclusiva. Tem-se visto posicionamentos a favor e outros contra a inclusão do estudante com deficiência nos sistemas de ensino. No entanto, a luta não é defender ou não a inclusão. A luta é pela garantia de condições para a permanência e oferta de educação de qualidade para todos. Ainda é preciso evoluir muito para se ter uma cultura inclusiva e deve-se lembrar que as mudanças de atitudes são lentas. Também é morosa a implementação das políticas de acessibilidade nas instituições. Esbarra-se na burocracia, na vontade e



disponibilidade da gestão em realizar as ações propostas, na falta de pessoal preparado para poder atuar na efetivação das políticas e ações institucionais e, também, na falta de recursos financeiros. Isso faz com que muitos estudantes desistam dos cursos de graduação pelas imensas barreiras que tem que enfrentar. Pode-se dizer que muitas vezes as universidades “abrem as portas” para o ingresso do estudante com deficiência, mas logo em seguida “fecham” porque não oferecem condições que garantam sua permanência na instituição.

O foco deste estudo são as pessoas com deficiência que frequentam a educação superior. No entanto, é importante conhecer as estatísticas a respeito da porcentagem de pessoas com deficiência existente na população total do Brasil e na rede básica de ensino. De acordo com o Censo Demográfico 2010, são 45.606.048 milhões de pessoas com deficiência no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgou que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma deficiência corresponde a 23,9% da população brasileira. Outro dado importante obtido no censo, foi em relação ao nível de instrução. Os resultados mostraram diferenças significativas entre o nível de instrução das pessoas com deficiência e o daquelas sem deficiência. Considerando a população de 15 anos ou mais de idade com deficiência, 61,1% não tinha instrução ou possuía apenas o ensino fundamental incompleto. Em relação às pessoas de 15 anos ou mais que declararam não ter nenhuma deficiência, esse percentual era de 38,2%. Na região Sul, segundo o IBGE, há 22,5% da população com alguma deficiência. Em Santa Catarina, são 40.148 pessoas com deficiência, com idade entre 20 e 24 anos e, em Chapecó, 10% da população tem alguma deficiência. (IBGE, 2010).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014, o número de estudantes matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional em Nível Técnico e Educação de Jovens e Adultos, da rede pública e privada de ensino do município de Chapecó é 49.339. Destes, 662 são estudantes com necessidades especiais. (MEC/INEP, 2014).

A presença de pessoas com necessidades especiais está registrada nos dados do Censo da Educação Superior. De acordo com o MEC/INEP<sup>10</sup>, o número de estudantes com necessidades especiais nesse nível de ensino vem aumentando. Em 2003, eram 5.078 matriculados, em 2011, eram 23.250 estudantes e, em 2013 aproximadamente 30.000 estudantes. É possível perceber um crescimento significativo no número de matrículas, com aumento de 590,78%, em dez anos. No entanto, se comparamos esses dados com o total de

---

<sup>10</sup>

Dados disponíveis no site: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

estudantes matriculados na educação superior, que é 7,3 milhões, isso representa um percentual de apenas 0,41% do total de matrículas. E como interpretar esse índice? Como algo sem importância ou ele mostra que estes estudantes ainda estão na educação básica? Outra importante reflexão é: Como superar as limitações existentes na educação superior e garantir acessibilidade para tais estudantes?

Em relação ao tipo de deficiência, os índices, de acordo com os dados desse censo, mostram o seguinte:

Tabela 2 – Estudantes com necessidades especiais na educação superior no Brasil

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Porcentagem de estudantes</b>
Visual	36,33%
Auditiva	28,42%
Física	26,17%
Superdotação	3,62%
Intelectual	1,9%
Outras	3,55%

Fonte: Censo da Educação Superior 2013

O Censo aponta também que mais de 67% desses estudantes estão matriculados em instituições privadas; 22,5% em instituições federais; 7,2% em instituições estaduais e 2,4% em instituições municipais. Analisando estes dados, é possível identificar que o acesso deste público se dá majoritariamente em instituições privadas, o que nos leva a pensar, que mesmo diante do movimento em defesa da inclusão escolar, os estudantes com necessidades especiais não acessam às vagas da educação superior pública com a mesma facilidade que os estudantes sem necessidades especiais.

A universidade, sendo um espaço político, de formação, de investigação e produção de conhecimento, tem o compromisso de atentar para as necessidades da realidade da qual faz parte. Para tanto, precisa contribuir com um processo educacional justo, assegurando o direito à educação, à inclusão educacional e à acessibilidade. No entanto, ela ainda precisa refletir sobre a presença de estudante com deficiência, pois até pouco tempo a ausência desses estudantes na educação superior pouco ou nada foi problematizada. Acreditava-se que pessoas com deficiência não frequentavam os sistemas de ensino, especialmente a educação superior. O desafio agora é superar o receio e a resistência à inclusão desses estudantes nesse nível de ensino, seja por preconceito ou falta de preparo. Precisando garantir condições para o acesso e

a permanência, pois a inclusão não ocorre sem acessibilidade, a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva precisam ser vivenciados e o momento é oportuno para romper com velhos paradigmas e realizar transformações para concretizar o que está assegurado nas legislações. Nessa perspectiva, Silva; Cymrot; D'Antino (2012, p. 669) destacam que:

O debate está posto pelas políticas educacionais em curso, cabendo às universidades ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas com os graduandos com deficiência que a ela têm acessado. Se por força da legislação as barreiras arquitetônicas têm sido enfrentadas paulatinamente, há de se investigar possíveis barreiras de outra natureza vivenciadas pelo corpo docente, dificultadoras da permanência do graduando, explicitando, desse modo, o papel por ela cumprido no processo de inclusão universitária da ínfima parcela de graduandos com deficiência que tem atingido o 3º grau após ter vencido a seletividade da educação básica.

É hora de entender que diferentes estudantes, novas formas de avaliar a aprendizagem e novos desafios se apresentam aos sistemas educativos e é salutar aprender a lidar com isso. A inclusão está fazendo parte das políticas dos governos e muitas iniciativas já foram realizadas. Todavia, é fundamental se atentar para as tensões, contradições e dilemas que surgem nos sistemas de ensino que ainda são desiguais. É importante compreender que a inclusão diz respeito a todos os estudantes e não somente a alguns. Incluir não é somente colocar todas as crianças e jovens nas escolas e universidades, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso na educação. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização das instituições para assegurar a participação de todos os estudantes e, com certeza, esta é uma tarefa desafiadora.

Na educação superior as diferenças já estão presentes, mas como as universidades estão atendendo às demandas dessas diferenças, especialmente as demandas dos estudantes com necessidades especiais? De acordo com estudos realizados por Alcoba (2008), Silva; Cymrot; D'antino, (2012), Costas (2014) e Piecskowski; Naujorks (2014), com estudantes com necessidades especiais que frequentam a educação superior, sobre as principais barreiras encontradas para sua permanência na universidade, destaca-se que as barreiras são as mesmas de cinco ou dez anos passados, ou seja, continuam as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais presentes no contexto da educação superior.

Observa-se que os obstáculos enfrentados na educação superior pelos estudantes com necessidades especiais ainda são muitos e os aspectos legais não conseguem garantir sua permanência. Contudo, as instituições têm o compromisso de fomentar a educação para todos

o que implica garantir oportunidades para o ingresso e a permanência na instituição. Para Rodrigues (2004), a educação superior já tem condições de refletir sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais, sem considerar um problema a ser resolvido na competência individual. Defende que a inclusão tem que ser assumida como uma política social e educativa, por isso as instituições de educação superior precisam refletir sobre de que forma a perspectiva inclusiva pode ser implementada, sobre as dificuldades pedagógicas e de efetivação de uma política inclusiva.

Contribuindo com as reflexões de Rodrigues (2004), também é importante apresentar os resultados dos estudos de Alcoba (2008), Oliveira (2009), Albino (2010), Castro (2011) e Moreira (2014), realizados com estudantes com necessidades especiais, para verificar as ações que as universidades estão desenvolvendo e que contribuem para sua permanência na educação superior. Dentre as ações estão:

Quadro 2 – Ações desenvolvidas na educação superior no Brasil.

Ações Administrativas	Ações Pedagógicas	Ações Psicossociais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade;</li> <li>- Criação de Comissões de Acessibilidade;</li> <li>- Realização de acompanhamento do estudante para saber sobre suas necessidades;</li> <li>- Gerenciamento de ficha cadastral dos estudantes com necessidades especiais;</li> <li>- Celebração de convênios e parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais;</li> <li>- Compra de equipamentos com tecnologia assistiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empréstimo de equipamentos com tecnologia assistiva;</li> <li>- Apoio acadêmico (monitoria e tutoria) para facilitar o processo de aprendizagem;</li> <li>- Orientação aos professores e coordenadores de curso sobre como trabalhar com os estudantes com necessidades;</li> <li>- Disponibilização de material adaptado;</li> <li>- Disponibilização de tradutor e intérprete de LIBRAS;</li> <li>- Formação continuada para professores e servidores;</li> <li>- Oferecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componente curricular obrigatório em todos os cursos de licenciatura e, como componentes curriculares optativo, nos cursos de bacharelados;</li> <li>- Flexibilização dos procedimentos de avaliação;</li> <li>- Acervo bibliográfico acessível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação dos servidores para melhor atender a comunidade com deficiência;</li> <li>- Organização de Seminários, palestras e oficinas para refletir as temáticas acessibilidade e inclusão na educação superior;</li> <li>- Conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica em relação à presença da pessoa com deficiência.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

Embora sejam recentes as discussões sobre a presença de estudantes com necessidades especiais na educação superior e as iniciativas para atender essas demandas ainda serem insuficientes, não se pode negar o esforço das universidades para implementar ações que visam garantir a permanência desse estudante nesse nível de ensino. Percebe-se uma preocupação com o desafio posto, pois a inclusão não se restringe apenas à inserção dos estudantes nos sistemas de ensino, mas exige mudança de pensamento, enfrentar as tensões e dilemas que surgem, atender as exigências do novo contexto e eliminar as expressões “nós” e “eles”, ou seja, é um processo contínuo que exige muitas mudanças.

A educação, na perspectiva inclusiva, carece reorientar-se para poder garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, pois alguns precisam de procedimentos e recursos específicos para participar das atividades propostas. Desse modo, é importante “que se compreenda que todos os estudantes têm capacidade de aprender, mas alguns, se não forem bem instrumentalizados, suas chances são menores”. (SANTOS, 2003, p. 6). Com isso, faz-se necessário reconhecer as diferenças e dar atenção às dificuldades específicas que cada estudante possa apresentar.

Nessa perspectiva, pode-se enunciar que a educação inclusiva vive um momento que é favorável para se construir e reconstruir as práticas e os métodos tradicionais de ensino, a formação e atuação dos professores, a gestão e a estrutura organizativa das instituições para que o estudante com deficiência possa usufruir daquilo que necessita para sua aprendizagem. Não se pode mais negar as diferenças nem atribuir ao estudante com deficiência a responsabilidade de se adaptar ao contexto universitário. Esse estudante não pode se sentir culpado por apresentar uma deficiência. É compromisso da instituição garantir condições para sua participação em todos os ambientes e oportunidades para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Além disso, tais estudantes não podem se sentir e nem serem vistos como inferiores, pois a inclusão escolar é concebida como direito humano. Assim, a universidade deve favorecer a convivência com as diferenças; construir-se como um espaço livre de preconceitos e fortalecer a participação desses sujeitos nos debates e espaços políticos. Tais estudantes precisam, de fato, serem incluídos e não somente aumentar o número de matrículas.

Sabe-se que não há uma estrada única a ser seguida para promover a inclusão, pois ela é um processo e também precisa contar com o bom senso das pessoas. Pelas experiências já divulgadas, percebe-se que alguns já “viajaram” para mais longe que outros. No entanto, sabe-se que esta é uma área complexa e sensível, por isso, encontrar as melhores soluções não

é tarefa simples. A história e os resultados mostram que, nos sistemas de ensino, alguns têm sucesso, mas muitos fracassam. Olhando para o presente e futuro, é preciso continuar defendendo a educação para todos, para podermos ter escolas e sociedade mais inclusivas. Entretanto, frequentemente ouve-se o discurso de que as instituições de ensino e os professores não estão preparados para receber e trabalhar com os “diferentes” nas salas de aulas. Mas o que significa “estar preparado”? Como deveria se pensar a formação dos profissionais da educação diante das políticas de inclusão? Nesse contexto, Mittler (2003) acredita que a inclusão somente sobrevive como um assunto porque ainda existe alguém que é excluído. Defende que todos os professores têm o direito de ser preparados para trabalhar com todos os estudantes e que os pais e as mães têm o direito de esperar que seus filhos sejam ensinados por professores cuja capacitação os preparou para ensinar a todos.

A presença de estudantes com necessidades especiais na educação superior é algo desafiante, pois necessita demandas que muitas vezes ainda não foram vivenciadas pela comunidade acadêmica. Além disso, as instituições são levadas a refletir sobre o que estão fazendo para contribuir com a permanência do estudante na instituição e também são instigadas a colocarem em prática o que está sendo pensado. Nessa perspectiva, é fundamental que as universidades estejam atentas às demandas que surgem. Demanda-se construir caminhos para garantir a permanência dos estudantes; apoiar e orientar os professores e buscar desenvolver um trabalho colaborativo entre os setores da instituição. A realidade mostra que a inclusão na educação superior ainda carece ser melhorada, aperfeiçoada, no entanto, os desafios já vivenciados proporcionaram “amadurecimento” e incentivam a implementação de políticas de inclusão próprias de cada instituição, que visam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do estudante com deficiência. Assim, o próximo passo é avaliar o processo de implementação das políticas, pois não estão garantindo, de fato, o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais na educação superior. Essa conjuntura sugere a necessidade de realizar mais estudos sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação superior e a conveniência de se pensar em como implementar e consolidar políticas de inclusão que realmente garantam o acesso, a permanência e a qualidade no processo de formação.

No que se refere à educação superior, é inevitável que a gestão institucional planeje e implemente a acessibilidade preconizada pelas legislações. Para isso, é importante que a acessibilidade esteja contemplada no plano de desenvolvimento institucional e ensino, pesquisa e extensão precisam incluir em seus planejamentos recursos financeiros destinados a

este fim. Além disso, a acessibilidade deveria estar presente no planejamento do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico; no acervo pedagógico e cultural e na disponibilização de infraestrutura arquitetônica e recursos acessíveis. Tal assunto carece ser compartilhado por todos, pois consolidar políticas institucionais que assegurem a inclusão e a acessibilidade é conjugar igualdades e diferenças, ou seja, é construir uma universidade para todos.

Considerando que os professores são um dos elementos importantes para que a proposta da educação inclusiva se efetive, a intenção do texto seguinte é instigar algumas reflexões sobre como as mudanças sociais e as transformações ocorridas nos sistemas educacionais nas últimas décadas, interferem na prática docente.

## 2.4 PROFESSOR: O SUJEITO DA PESQUISA

As transformações políticas, econômicas, culturais e sociais ocorridas nas últimas décadas também atingiram a educação. No Brasil, presenciou-se, por meio de uma política nacional, a expansão da educação superior pública, a qual proporcionou acesso para uma camada da população que historicamente esteve ausente deste espaço. No entanto, democratizar a educação, implica empreender esforços para construir instituições mais abertas, plurais, diversas, incorporando classes sociais, faixa etária e culturas diversas. Com um novo cenário, surgem também novos desafios, pois tem-se atores diferentes atuando e frequentando esse espaço. Assim, as salas de aula tornam-se cada vez mais complexas. Não podem mais ser pensadas isoladamente, pois são recortes da vida social e cultural da qual pertencem.

Esse processo de democratização do acesso à educação pode ser entendido como uma nova revolução educacional. Segundo Esteve (2004), a primeira revolução foi a criação das escolas no Antigo Egito; a segunda foi a criação da rede estatal de escolas no século XVIII e a terceira aconteceria agora, com a extensão do ensino fundamental para toda população, a obrigatoriedade do ensino médio e a ampliação das oportunidades de ingresso na educação superior. Com essa nova realidade, o trabalho das instituições e dos professores precisa ser revisto, pois esse processo veio acompanhado de inúmeras mudanças: a heterogeneidade dos estudantes quanto à motivação, às expectativas, à maturidade, os recursos financeiros e a preparação acadêmica. No entanto, é importante compreender a maior

oferta de educação superior como um caminho que proporciona maior equidade e possibilidades para as pessoas se inserirem na sociedade atual.

Sabe-se que a inclusão de alguns e a exclusão de outros foi uma marca da educação superior. No entanto, nos últimos anos, esse fato passa a ser problematizado e essa situação exige que se pense e se tome algumas providências. Segundo Esteve (2004), essa mudança educacional pode ser entendida como uma “revolução silenciosa”, já que são transformações lentas e evolutivas, que acabam repercutindo de forma muito mais profunda do que as revoluções “drásticas e repentinas”. Diz o autor que as “revoluções silenciosas” avançam na mentalidade das pessoas, mudam pouco a pouco seus valores e atitudes, que vão desde o modo de falar até o modo de se comportar. Para ele, as alterações são sutis, mas vão mudando comportamentos considerados inquestionáveis até o ponto de converter-se em uma autêntica corrente de opinião. Ainda segundo Esteve (2004), essas mudanças acontecem em três contextos: no contexto macro, a partir das forças sociais, dos grupos políticos e dos setores econômicos e financeiros; no contexto político e administrativo que ordena a realidade por meio leis e decretos que se fazem sentir no campo educativo e no contexto da prática, que se refere ao trabalho real dos professores e das instituições educacionais.

Nesse novo cenário, aparecem situações diversas como as lacunas formativas dos estudantes, as dificuldades de escrita, leitura e interpretação, além da sensação, por parte dos professores, de não estarem preparados para atuar neste contexto. No entanto, não se pode esquecer que é diferente trabalhar em um espaço onde prevalece a seleção e o privilégio e num contexto educacional onde a educação é um direito de todos. Essa nova realidade, “trouxe novos problemas que ainda não fomos capazes de assimilar, pois nos falta uma visão do conjunto dos avanços e dos novos desafios que estão presentes nesse processo de mudança educacional”. (ESTEVE, 2004, p. 12).

Não há dúvida que é diferente atuar em um sistema educacional excludente e em um sistema que se propõe a incluir. Em relação ao grau de dificuldade de se trabalhar em turmas homogêneas e em turmas heterogêneas, Esteve (2004), destaca que:

O grau de dificuldade não é o mesmo quando se trabalha com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção e quando se atende 100% de crianças de um país, com 100% dos problemas pessoais e sociais agravados. Da mesma forma na universidade, é diferente ser docente num contexto da expansão da educação superior, do período em que a universidade era privilégio de poucos. Muitos professores gostariam de ter o grupo homogêneo de alunos que eram rigorosamente selecionados pelo vestibular. No entanto, vivemos um período de democratização da universidade e é necessário pensar estratégias didáticas e políticas educacionais que em vez de expulsar os alunos que possuem lacunas de formação, sejam criativamente incluídos no processo educacional. (ESTEVE, 2004, p. 39)



Hoje, vivenciando os princípios de uma educação inclusiva, parece que a universidade está sentindo a necessidade de se reinventar, pois precisa adaptar-se de acordo com o momento histórico. Olhando para o presente, percebe-se que a sala de aula é um ambiente onde as diferenças estão presentes, pois cada estudante é um ser singular, pertencente a um grupo social, com valores, crenças, hábitos, saberes, condutas e trajetórias de vida distintas. Diante dessa heterogeneidade, muitas vezes os professores têm dificuldades em lidar com essa realidade. Se sentem receosos, inseguros, incomodados e despreparados em relação ao real. Sua tarefa se complexifica e, com isso, são desafiados a buscar novos conhecimentos e alternativas para o processo de ensino.

Com a realidade presente, é importante que os professores estejam dispostos a vivenciar o novo e o desconhecido. No entanto, sabe-se que os profissionais que hoje estão trabalhando com as diferenças são herdeiros de um legado educacional e oriundos de instituições que concederam uma formação calcada no reprodutivismo e na transmissão do conhecimento, por isso experimentam dificuldades e até rejeitam essa nova realidade. Em vista disso, Marques; Fávero (2013), acreditam que um dos grandes desafios no contexto da expansão da educação superior é melhorar a qualidade da docência. Entendem que é necessário promover processos de formação continuada para preparar os professores, para que estes saibam enfrentar os impactos produzidos pela universidade de massas, que tem um contingente cada vez maior de jovens que, felizmente, buscam na escolarização um espaço de aprimoramento pessoal e profissional.

Não se pode esquecer que as pessoas consideram a educação como necessária e importante, pois é ela que projeta a sociedade que se quer. Todas as pessoas valorizam a educação, por isso os pais, pertencentes a qualquer segmento social, almejam que seus filhos estudem e se esforçam para isso. Diante disso, a universidade atual assume o papel de impulsionar o desenvolvimento intelectual à altura do seu tempo e contribuir para a construção de uma nova sociedade. Aumentando a oferta de vagas nas instituições de educação superior, promovendo a inclusão social e zelando pela qualidade da educação, se está oportunizando aos acadêmicos, em especial aos com “características especiais”, uma nova perspectiva de vida, além de possibilidades de mobilidade social, senão entre classes, mas prioritariamente, no interior de uma delas. Consequentemente, questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências, não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos na educação superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Hoje, os estudantes com deficiência compartilham o mesmo espaço que os estudantes sem deficiência, pois a educação deve ser oportunizada para todas as pessoas. E como essa presença tem sido compreendida pelos professores? De acordo com os estudos desenvolvidos por Thoma (2006), Castro (2011), Santos (2013); Melo (2013), dentre outros, é possível perceber que a maioria dos professores tem muitas dúvidas e angústias sobre como dar aula para estes estudantes e, diversos deles, ainda não revisaram suas concepções sobre deficiência e nem se permitiram a possibilidade de vivência com estes estudantes. Justificam suas ações dizendo que “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos”. Os estudos também apontam que os professores se sentem confusos, embaraçados, atrapalhados no que diz respeito as formas de se relacionar, ensinar e avaliar estes estudantes. Outra informação que aparece, e que é preocupante, é que os professores optam por baixar as exigências das avaliações e passar estes estudantes, pois assim, eles não terão que trabalhar novamente com eles. Aqui, uma alerta deve ser feita: respeitar as diferenças não significa diminuir as exigências acadêmicas, mas sim proporcionar recursos e meios adequados que auxiliem este estudante em seu processo educacional.

Nesta perspectiva, destacam-se também as pesquisas realizadas por Ferrari; Sekkel (2007) e Castro (2011), sobre as principais barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência nas instituições de educação superior, onde aparece como resposta a “atitude dos professores em sala de aula”. Também contribui a pesquisa de Souza; Santos (2012), que foi desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe, sobre a não participação dos professores nas “Oficinas Inclusivas”, que tinham o objetivo de preparar os professores para receber os estudantes com deficiência. Quando questionados, muitos professores justificaram a não participação nas oficinas pelos seguintes motivos: “não vou participar de alguma coisa que sou contra”; “esse povo só vem diminuir o nível de ensino da universidade que já é baixo porque muitos alunos chegam sem base. Não sabem escrever”. Também foi comum ouvir: “um aluno cego, surdo não pode aprender determinados conteúdos”. É possível perceber que as respostas são preconceituosas e não demonstram aceitação, por parte dos professores, da inclusão escolar desses estudantes. Até parece que eles ingressam na educação superior para tumultuar e causar problemas para as instituições.

Proporcionando mais algumas reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, Rocha; Miranda (2009) e Santos (2012) indicam a necessidade dos professores estarem informados sobre os processos educacionais e necessidades específicas do estudante com deficiência e sobre a necessidade de todos os

professores receberem formação para desenvolver estratégias adequadas que atendam estes estudantes na sala de aula. No entanto, o que fazer quando muitos professores ainda se negam a trabalhar com esses estudantes?

Analisando o atual cenário educacional, percebe-se que o trabalho do professor tornou-se complexo e diversificado, pois seu papel vai além do processo de ensinar, para se transformar num espaço de reflexão e formação necessária para que as pessoas se adaptem e aprendam a conviver com situações singulares. Sendo a sala de aula um dos espaços da docência universitária, Magalhães (2013, p. 48) nos diz que:

A construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão na e da prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os com deficiência. Com isto não estamos responsabilizando esse professor pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos com deficiência da sua sala de aula. No entanto, pontuo que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na universidade podem colaborar, decisivamente, na democratização da educação.

Assim, as mudanças propostas pela educação inclusiva demandam dos professores pesquisar sobre como trabalhar com diferentes estudantes com deficiência; revisar suas práticas; mudar atitudes; desenvolver novas formas de ensinar e avaliar; reorganizar o espaço físico; utilizar diferentes técnicas, instrumentos e equipamentos; adaptar materiais; reconstruir as concepções sobre deficiência; revisar o preconceito em relação à formação universitária do estudante com deficiência e também a flexibilizar a prática pedagógica.

A partir desse novo contexto, Pimenta; Anastasiou; Cavallet (2003) defendem que hoje, o ensinar na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Destacam que, como profissionais que realizam um serviço à sociedade, os professores universitários precisam ser profissionais reflexivos, críticos e competentes no âmbito das suas disciplinas, além de estarem capacitados para exercer a docência. No mundo contemporâneo, com o avanço das ciências e da tecnologia, com a transformação da sociedade - seus valores e forma de organização - com a abertura da educação possibilitando a todos o acesso, o aperfeiçoamento da docência universitária exige uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político, pois estes possibilitam ao docente, por meio da ação educativa, a construção de consciência numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Ainda segundo as autoras, a preocupação com a formação, com o desenvolvimento

profissional e com a inovação didática dos professores universitários vem aumentando e dentre as justificativas para essa preocupação estão a expansão quantitativa da educação superior e o aumento do número de docentes não preparados para desenvolver a função de professor. Destacam que é muito importante a formação científica, pedagógica e política de todos os professores.

Ao discutir a formação de professores, Nóvoa (2009), assegura que “os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade”. (NÓVOA, 2009, p. 13). Pode-se enunciar que uma das características do trabalho docente hoje, é sua complexidade. Os estudantes não são mais os mesmos, possuem características muito distintas, e, aprender a trabalhar com as diferenças e apostar que todos têm o direito e são capazes de aprender, é uma questão fundamental para a docência. Sabe-se que no exercício profissional cotidiano aparecem inúmeras situações para as quais não se tem respostas prontas ou conhecimentos suficientes para resolvê-las. No entanto, é a convivência, a reflexão e o diálogo com essas novas situações que fazem despertar novas perspectivas para agir, reagir e intervir. Para Nóvoa (2009, p. 16), “a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento, por isso, cada professor, apesar de viver o mesmo acontecimento, vive a experiência da docência de forma singular”. A partir desta perspectiva, propõe a seguinte reflexão: “quando se diz que o professor tem 10 anos de experiência, quer dizer que ele tem mesmo 10 anos de experiência ou quer dizer que ele tem 1 ano de experiência repetido 10 vezes”?

Analisando a ação docente em sala de aula, Fávero; Pazinato (2013) compreendem que ela é resultado da formação, das experiências e das convicções do professor, ou seja, está relacionada com sua trajetória de vida, seu processo formativo acadêmico e sua forma de ver o mundo, bem como, com o conhecimento, com a sociedade e com tudo o que interfere no seu entorno social. Então, quem é o docente universitário? A complexidade das respostas pode ser vista de diversos ângulos, mas o que se sabe é que, cada vez mais, exige-se formação permanente, pois, encontram-se exercendo a docência universitária um grupo heterogêneo de profissionais. Tem-se professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e outros, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*, que nem

sempre proporcionam formação pedagógica adequada e, ainda tem os que se formaram em outras profissões.

O momento indica que novos desafios exigem novas respostas. A contemporaneidade aponta para a necessidade de um profissional que seja mais que um especialista em uma determinada área. Hoje, trabalhando com turmas heterogêneas, com uma geração que "pensa com a ponta dos dedos", que utiliza Ipad, tablets, tecnologias móveis, que proporcionam a comunicação e a construção do conhecimento coletivamente, o professor está preparado para exercer a docência? É importante lembrar que não há ensino sem docência e que o ensino não pode ser pobre do ponto de vista da aprendizagem, dos conhecimentos e das relações humanas. É preciso se preocupar com o ensino que, infelizmente hoje, nas universidades, ele está sendo desvalorizado, pois outras tarefas, como pesquisa e extensão, são mais valorizadas. (NÓVOA, 2014)<sup>11</sup>.

Com os estudantes que hoje frequentam as instituições de ensino, exige-se dos professores diferentes saberes. Para Tardif (2012, p. 36), o saber docente é um saber plural, constituído pelos “[...] saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Exige aprimoramento profissional, refletir sobre o trabalho desenvolvido, qualificar sua prática pedagógica e compreender a realidade existente.

Nos últimos anos, pesquisas produzidas têm problematizado o exercício da profissão e possibilitam maior compreensão sobre a complexidade de ser professor numa época em que a educação é direito de todos. Vários pesquisadores como, Nóvoa (2009), Pimenta; Anastasiou (2010), Tardif (2012), chamam atenção para os desafios da profissão docente, assegurando que é uma profissão marcada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade. As pesquisas apontam para a formação continuada como uma possibilidade para refletir sobre a prática pedagógica, socializar as experiências e construir uma identidade docente. Ao mesmo tempo, indicam a falta de políticas que incentivem e exijam a participação dos professores nos processos de qualificação.

A complexidade da profissão docente está, segundo Tardif (2012) no fato do professor atuar num contexto de múltiplas interações, onde os problemas não são abstratos. Destaca que, diferente do cientista e do técnico que trabalham com modelos, o professor trabalha com situações concretas, que exige improvisação, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações variáveis. Enuncia ainda, que:

---

<sup>11</sup> Anotações próprias realizadas durante a participação na palestra de António Nóvoa, realizada em 18 de julho de 2014, na UNOCHAPECO, na cidade de Chapecó - SC.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2012, 49-50).

O trabalho docente, como atividade interativa com e para seres humanos, realizado por um grupo de profissionais específicos, com formação especializada, precisa ser repensado e melhorado para poder buscar alternativas de superação aos desafios que se apresentam. É importante que os professores compreendam e aceitem que as práticas na sala de aula são suas, por isso é fundamental a disposição para pesquisar a sua prática e, conseqüentemente, melhorá-la durante toda a carreira.

Toda prática docente, para Fávero; Pazinato (2013), é carregada de intencionalidade, seja ela refletida ou não. Toda prática docente busca intervir e contribuir para a formação de sujeitos. Desse modo, de acordo com a intencionalidade que se tem, são pensadas ações, intervenções e contribuições. No entanto, muitas vezes os professores assumem a docência universitária sem terem consciência de que os processos de ensino e de aprendizagem não é uma ação mecânica. O corpo docente é um dos principais elementos que constitui uma instituição, pois o professor em sala de aula, por meio da sua práxis pedagógica, é o protagonista que faz a mediação e constrói o conhecimento em conjunto com os seus estudantes, de forma dialógica e dinâmica.

A sala de aula é um ambiente múltiplo. Tem incertezas, instabilidades e conflito de valores, por isso o professor precisa avaliar e reavaliar, ajustar e reajustar o próprio trabalho constantemente. Como bem lembra Freire (2011), ensinar exige pesquisa, criticidade, ética, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento das identidades culturais e reflexão crítica sobre a prática.

Hoje, o professor é desafiado a ensinar de um jeito diferente daquele que aprendeu. Não basta "vencer" os programas dos cursos em aulas predominantemente expositivas. O processo de ensino-aprendizagem não pode mais ser considerado como uma transferência de informações do docente para o estudante, atribuindo a este a responsabilidade pela aprendizagem. Este processo deve ser compartilhado, interativo e de responsabilidade mútua entre professor e estudante. Como destaca Tardif; Lessard (2009), a docência é uma profissão

de interações humanas e o objeto de trabalho do professor é o ser humano, o qual tem vontades, desejos, não se deixa moldar como um metal qualquer e demonstra constantemente se está disposto a colaborar ou não. Portanto, esses fatos interferem na atividade docente.

Sabe-se que não existem propostas milagrosas para resolver os problemas, as situações diversas que surgem no decorrer do trabalho. Mas, desenvolver uma educação mais promissora, com ensino e aprendizagem de melhor qualidade é, sem dúvida, tarefa a ser implementada. O professor, figura central para o desenvolvimento de inovações que garantam uma educação de qualidade, precisa ter compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Para que consiga desenvolver sua tarefa é importante que ele tenha uma sólida formação para que possa aplicar sua prática docente de maneira dialógica, como propunha o educador Paulo Freire. Diálogos sobre como evitar o fracasso escolar, o preconceito, a exclusão, a não responsabilização somente do estudante pela sua aprendizagem ou não, a desconstrução de estereótipos históricos, arraigados na cultura pedagógica e na relação didática professor - estudante, são pautas a serem consideradas.

Nessa perspectiva, em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança devem estar presentes nos espaços educativos. Considerando a complexidade do ser humano e olhando para o presente, a universidade vivencia os desafios sociais e históricos da sociedade que faz parte, por isso, a singularidade das diferentes situações encontradas na prática educativa requerem soluções específicas e ruptura com a forma tradicional de ensinar. A sala de aula e os sistemas de ensino tornaram-se complexos, uma vez que são recortes da vida social e cultural da qual fazem parte. Não podem mais ser pensados isoladamente. Fazem parte de um tempo e um lugar e por isso o que acontece dentro da sala de aula tem relação com o que acontece na sociedade.

A partir do cenário apresentado ao longo deste capítulo, pode-se dizer, que no contexto da educação superior, é comum os professores apresentarem reações de temor, insegurança e até comportamentos que rejeitam o fato de ser docente de um estudante com deficiência. Para compreender esses posicionamentos, Moscovici (2007), esclarece que a atitude constitui a dimensão mais duradoura, presente nas representações. Ela apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. Ainda em relação à atitude dos professores diante da experiência vivida, Braúna et.al (2012) destacam que o que leva um professor a agir de uma maneira ou de outra são as experiências vivenciadas e ressignificadas por ele, pois cada profissional tem princípios e valores incorporados, modificados ou

perpetuados durante sua trajetória profissional. Lembra ainda que as escolhas e formas de agir como profissionais, são resultados do intercâmbio entre as representações e as práticas, na medida em que estas expressam valores e ações construídos nas relações interpessoais. Assim, pode-se dizer que os professores vivenciam um contínuo processo de metamorfose, uma vez que as atitudes profissionais são movidas pelas experiências e trajetórias de vida, os saberes e as crenças que formam as representações e as práticas que qualificam o ser e o fazer na docência.

Isto posto, Silva; Cymrot; D'antino (2012) chamam atenção, enunciando que a forma de reagir na docência interfere nos resultados do trabalho pedagógico e que os docentes universitários e os demais envolvidos com o processo educacional, “[...] não podem mais se omitir do envolvimento com o novo paradigma da educação, dado que o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência, são princípios da educação nacional”. (SILVA; CYMROT; D’ANTINO, 2012, p. 669). Nessa perspectiva, vale destacar também as contribuições de Cartolano (1998), o qual diz que “como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem se esquivar dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real”. (CARTOLANO, 1998, p. 30).

Considerando que muitas pessoas não tiveram a experiência de conviver com pessoas com deficiência, é normal que se tenha dificuldades para lidar com elas e como orienta Melo; Gonçalves (2013), não podemos querer, de repente, que os valores culturais sedimentados na história da humanidade, em torno da pessoa com deficiência, sejam ignorados, como se não trouxéssemos em nossos comportamentos atitudes influenciadas e determinadas pela sociedade em relação a esses indivíduos. Destacam que os valores culturais transmitidos, não somente nos envolvem, mas também nos penetram, modelando a nossa identidade, a nossa personalidade, a nossa maneira de agir, pensar e sentir. Isso faz com que muitas pessoas olhem para o estudante com deficiência com insegurança, com sentimentos como pena, medo, rejeição ou como algo estranho. Lidar, estar diante do “diferente” e aceitá-lo, inicialmente, não é muito fácil. Causa desconforto e muitas vezes ficamos sem saber como agir. No entanto, apesar desse impacto inicial, é por meio da convivência com as diferenças que as relações vão se tornando naturais.

Em relação à experiência vivida, pode-se dizer que elas fundamentam as representações sociais construídas pelos professores sobre o estudante com deficiência. A



noção de experiência desenvolvida por Jodelet (2005), considera a experiência como sendo a consciência do sujeito sobre o mundo em que vive, ou ainda:

[...] a experiência vivida é o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, por meio de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação. (JODELET, 2005, p. 29)

Nessa lógica, é possível associar a experiência de ser professor de um estudante com deficiência com a criação de um campo especial, denominado por Jodelet (2005) de “campo vivido”, por se referir a uma experiência que coloca o professor em contato com outros sujeitos, tendo que assumir posturas, atitudes e reflexões próprias sobre aquele momento. Para a autora, o vivido remete à dimensão emocional do sujeito, pois é o que nos acontece, o que nos toca, o que nos afeta e deixa marcas, ou seja, é aquilo que nos forma e transforma.

A relação da experiência com as representações sociais, para Baúna et.al (2012, p. 75), realiza-se “a partir de construções culturais e saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência”. O argumento é que a experiência é do indivíduo, mas é socialmente constituída, ou seja, as representações fornecem os recursos para interpretar aquilo que é experimentado. Para as autoras, isso tem duas implicações: a experiência pode produzir significações novas ou motivar novas vinculações entre os elementos constituintes do mundo vivido e os conteúdos das trocas sociais intersubjetivas.

Pode-se dizer que o que se está vivendo hoje é uma fase de transição, em que a homogeneização e a padronização estão perdendo força, dando lugar à heterogeneidade e a diversidade. Mas como alterar as representações e os comportamentos? Parece então, que não basta discutir o processo de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, sem considerar o que está oculto a ele: entender o que os professores pensam sobre os estudantes com deficiência e como se sentem diante deles. Nesse caso, a Teoria das Representações Sociais parece ser um instrumental teórico útil e consistente para apreender o pensamento, as vivências cotidianas bem como, os significados e sentidos atribuídos pelos professores universitários ao que se constitui objeto de estudo desta pesquisa.

Constituído o presente capítulo com aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam a configuração e o processo de inclusão do estudante com deficiência na educação superior e os desafios que se apresentam à docência universitária na contemporaneidade, na sequência, aborda-se a Teoria das Representações Sociais, enfatizando seus aspectos históricos e desenvolvimento teórico, bem como sua relação com o campo da educação.

### **3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Discutir teorias para interpretar o processo educacional exige situar a relação sujeito-objeto e a posição do homem no mundo. Entender a realidade, para alguns, parece ser algo simples, para outros, nem tanto, pois ela envolve os pensamentos, os valores, as crenças e as representações que se tem sobre os objetos e espaços em que se está. Assim, na tentativa de explicar e compreender os diversos acontecimentos, diferentes abordagens podem ser utilizadas e a Teoria das Representações Sociais – TRS é uma delas. Sabe-se que uma teoria não dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. No entanto, a TRS é um valioso campo de investigação. Pela sua relevância na busca do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, esta teoria torna-se o referencial desta pesquisa, pois acredita-se que ela possibilitará compreender aquilo que um determinado grupo de professores pensa sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Diante disso, para explicar e entender o contexto desta pesquisa utilizar-se-ão, como apoio teórico, os estudos de Moscovici, Jodelet e de outros autores seguidores da teoria. Assim, este capítulo tem por finalidade, explicitar a Teoria das Representações Sociais, com seus aspectos históricos e filosóficos, suas definições e sua relação com o campo educacional.

#### **3.1 O SURGIMENTO DA TEORIA**

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici, na década de 50, na França, e publicada na obra intitulada *La psychanalyse: son image et son publique*, em 1961. Nessa obra o autor buscou descrever e compreender como a representação social da psicanálise foi construída na sociedade francesa. O estudo abordou a forma como a psicanálise atingiu a sociedade e fazia parte do cotidiano das pessoas, gerando novas práticas e formas de pensar. Analisou ainda como o entendimento sobre a psicanálise tinha assumido versões diferentes nos diversos grupos sociais e suscitado aceitação em alguns setores e resistência em outros. Moscovici examinou o fato de a ciência propor, constantemente, novos objetos de pensamento, isto é, ele procurou entender como as inovações científicas afetam a cultura e podem contribuir para a mudança social, por meio da alteração do pensamento e do conhecimento existente. O autor demonstrou que as pessoas não absorvem passivamente aquilo que a ciência divulga, mas transformam esses conteúdos, adaptando-os à sua realidade social, por meio da comunicação. (MOSCOVICI, 2007).

O propósito de Moscovici era considerar a representação social como um fenômeno e não mais como um conceito, como era compreendida antes da década de 60. Seu interesse não era determinar uma teoria “fechada”, mas uma perspectiva para poder ler os diversos fenômenos e objetos do mundo social. Ele organizou os pressupostos básicos de sua teoria ao redor da complexidade do mundo social, isto é, o que lhe interessava eram os seres humanos no contexto amplo das relações sociais. Em 1978, a obra foi traduzida para o português com o título “A Representação Social da Psicanálise”.

Inicialmente, Moscovici baseou-se no conceito de representações coletivas de Durkheim, que as entendia como a maneira pela qual a sociedade pensa as coisas de sua própria experiência, ou seja, são os instrumentos que explicam e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, religião, mito, espaço, tempo) que são comuns a todos. Na concepção de Durkheim, o indivíduo sofre pressão das representações coletivas e estas são incontestáveis, pois garantem a coesão, a harmonia e a conservação da sociedade. Para ele, o pensamento coletivo deve ser estudado em si e para si mesmo e este prevalece sobre o pensamento individual. (MOSCOVICI, 2001; MOSCOVICI, 2007).

As críticas de Moscovici à concepção de Durkheim estavam relacionadas à oposição estabelecida entre individual e coletivo, pelo fato dos sujeitos terem um papel fundamental na construção da sociedade e a ausência da dinâmica das representações coletivas que não as tornam adequadas aos estudos de sociedade complexas que se tem, com uma pluralidade de sistemas envolvidos (políticos, filosóficos, culturais, religiosos, entre outros) e uma alta rotatividade de fluxos de representações. Para Moscovici (2007, p. 14), “[...] as representações coletivas são homogêneas e eram apropriadas para estudar sociedades simples que tinham um caráter fixo e estático, ou seja, o modelo de sociedade de Durkheim era para tempos em que as mudanças se processavam lentamente”.

Enquanto Durkheim avaliou as representações coletivas como formas estáveis de compreensão da sociedade como um todo, Moscovici, por outro lado, atentou para as rápidas mudanças, para as novidades, para a variação de ideias e o dinamismo que se fazem presentes nas sociedades modernas. No entendimento de Moscovici (2007), as representações sociais são produzidas nas sociedades contemporâneas e devem carregar suas características, considerando a diversidade dos indivíduos e da sociedade. O fenômeno foi explicado por Moscovici (2007, p. 16) como “a forma de criação coletiva em condições de modernidade”. Do ponto de vista do autor, “[...] as representações sociais são formas de conhecimento produzidas e sustentadas por grupos sociais específicos, numa determinada conjuntura

histórica”. (MOSCOVICI, 2007, p. 20). Elas são entendidas pelo autor, como um instrumento que serve para analisar como o senso comum e o conhecimento compartilhado, modifica-se ao ser alimentado pelas inovações científicas, tecnológicas, políticas e pela convivência entre grupos culturais diferentes. Estas foram as razões principais de Moscovici preferir o termo social ao termo coletivo, pois entende que, na contemporaneidade, poucas representações podem ser consideradas realmente coletivas.

Embora Moscovici não tenha tido a intenção de definir um conceito único de representação social, pois entendia que a teoria está em processo contínuo de elaboração, ele a interpreta como “[...] todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana produz e que são historicamente mantidos; modos de pensamento aplicados a objetos que as coletividades são orientadas a reconstruir”. (MOSCOVICI, 2007, p.215). Ainda, segundo ele, “as representações sociais são formas particulares de conhecimento, sistemas de prescrições, inibições, tolerâncias ou preconceitos que estão presentes em uma sociedade”. (MOSCOVICI, 2007, p. 217).

Nesse sentido, ao vincular a representação social à comunicação e à forma como o sujeito interage socialmente, Moscovici (2007) apresenta-as como o conjunto de explicações, crenças e ideias comuns a uma determinada comunidade de indivíduos, a qual serve de guia para o comportamento e a comunicação dos sujeitos participantes desse grupo. Para o autor, as representações sociais são fenômenos – crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens – que estão em ação na vida social. Elas resultam da interação e são comuns a um grupo social, em determinado tempo e espaço e em determinado contexto, isto é, são conhecimentos desenvolvidos por um grupo, que circulam, cruzam-se e se cristalizam ao longo do tempo por meio de palavras e gestos do mundo cotidiano. Assim, pode-se dizer que as representações sociais são os conhecimentos que se tem sobre um determinado tema ou objeto, incluindo também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas das pessoas, as quais estão constantemente se desenvolvendo.

Considerando que as representações são sempre um produto da interação e da comunicação e que elas tomam forma e configuração específicas a qualquer momento, Moscovici (2007) define uma representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (p. 21).

A partir dessa definição, pode-se ler que as representações sociais são fenômenos que estão relacionados com um modo específico de compreender e de se comunicar com a realidade. Elas definem os comportamentos e atitudes em relação a alguma coisa ou alguém e, por meio delas, os sujeitos e grupos organizam seus conhecimentos do mundo, justificam suas práticas e constroem suas marcas identitárias, norteadas as atividades humanas.

Dentre as diferentes interpretações e definições, Jodelet (2001, p. 26) sistematiza o conceito de representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e luta para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ainda, segundo a autora, elas podem ser entendidas como teorias do senso comum, pelas quais se constrói uma realidade social, por isso se comunicam entre si, são dinâmicas e refletem um determinado modo de compreender o mundo e de ver a vida, ou seja, constituem uma forma de conhecimento que orienta o comportamento e a comunicação do sujeito em suas interações. Para Jodelet (2001), as representações sociais são importantes na vida cotidiana “porque não estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo”. (p. 17). Nas palavras da autora, as representações sociais “nos guiam no modo de definir os aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e posicionar-se frente a eles de forma defensiva, pois circulam nos discursos, nas palavras veiculadas pela mídia e são cristalizadas em condutas”. (JODELET, 2001, p. 17). A partir disso, pode-se declarar que as representações sociais estão entre nós, resultam da interação social, se comunicam entre si, refletem um determinado modo de compreender o mundo, são dinâmicas e mudam de tempos em tempos.

Cabe registrar também a definição de Abric (2001) para representações sociais, como “o produto e o processo de uma atividade mental por intermédio da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica”. (p.156). Ainda, segundo Abric (2001):

a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social. (p 156).

Essa definição contribuiu para compreender que as representações sociais produzem e determinam comportamentos de sujeitos ou de grupos a partir da ideia que estes constroem sobre determinado objeto ou situação. Como pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem as pessoas, as representações sociais servem para explicar, justificar e questionar essa realidade, além de projetar a interpretação da realidade exterior percebida, possibilitando estudar os saberes, a relação pensamento/comunicação e as atitudes das pessoas.

Caracterizando essa teoria como uma forma de saber prático, que liga um sujeito a um objeto, Jodelet (2001) expressa quatro características fundamentais no ato de representar:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro. (p. 27-28).

Nesse sentido, as representações sociais tratam da produção dos saberes sociais, ou seja, da construção e transformação dos saberes do senso comum que ligam um sujeito a um objeto e determinam as ações humanas. Elas resultam na experiência das pessoas e tem como finalidade orientar a conduta dos sujeitos no seu cotidiano. A compreensão dessa teoria permite entendê-la como uma possibilidade de aproximação com aquilo que os sujeitos são capazes de elaborar por meio de suas relações diárias. Seu estudo é importante porque permite entender e explicar a realidade; guiar os comportamentos e as práticas e também permite justificar as atitudes e comportamentos individuais e coletivos.

Pelo olhar da psicologia social, as representações sociais estão entre nós e uma de suas finalidades é, a partir de ideias, valores e teorias que já existem e que são aceitas no meio social, tornar conhecido algo até então desconhecido. No entanto, é importante compreender como uma representação social é elaborada, isto é, como o processo em que aquilo que é desconhecido e estranho se torna familiar. A esse processo Moscovici (2007, p. 60) dá o nome de “ancoragem e objetivação”. Para o autor, a ancoragem é o processo pelo qual o desconhecido é trazido para o contexto habitual, ou seja, é o processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento que influenciará as pessoas. Esse processo seria

a formação cognitiva que se faz do sujeito ou da situação representada. No entanto, para que o sujeito possa lidar com as percepções e as ideias que forma diante de algo, ele precisa, em nível de consciência, criar categorias e imagens familiares, classificando, nomeando e estabelecendo relações. O complemento desse processo é a objetivação, ou seja, é o momento em que o abstrato se transforma em concreto, cristalizando as ideias, tornando-as objetivas, atribuindo sentidos reais às palavras e pensamentos, revelando-se como uma verdade para certo grupo. O autor destaca que esses processos – ancoragem e objetivação – desenvolvem-se de forma contínua e concomitantemente, interrelacionam-se e dão sentido à representação social. Assim, pode-se deduzir que é a relação estabelecida por esses dois processos que garante uma certa coerência ao objeto representado. Considerando que o mundo se modifica mais depressa do que a ideia que fazemos dele, o complexo precisa ser transformado em simples (objetivação) e o estranho em familiar (ancoragem) para que ocorra uma integração do novo e do desconhecido.

Contribuindo com a definição desses processos, Jodelet (2001) caracteriza a ancoragem e a objetivação como “a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas”. (JODELET, 2001, p. 30). Esses dois processos estão na origem e no funcionamento das representações sociais e é por meio deles que as pessoas constroem o conhecimento do senso comum transformando as ideias em algo real.

Uma vez esclarecida a natureza psicológica das representações, Moscovici analisa sua natureza social. Observa que as proposições, reações e avaliações que constituem as representações se organizam de formas variadas em diferentes classes sociais, culturas e grupos, formando diferentes universos de opinião. Assim, para Moscovici, cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à referência, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto e, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto referentes a um aspecto do objeto. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido. (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A partir do exposto, é importante frisar que a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inserção social. Assim, por meio das representações sociais os sujeitos elaboram seu conhecimento sobre o mundo; fundamentam suas ações; expressam expectativas e valores em relação a determinada

realidade social, objetos e sujeitos e demonstram seus posicionamentos pessoais. As representações sociais compreendem e expressam não apenas um saber sobre a realidade, mas também sobre as identidades, as tradições e as culturas que dão forma a um modo de viver.

Em relação à organização interna das representações, Abric (2001) propõe a Teoria do Núcleo Central, a qual estabelece que “toda representação social se organiza em torno de um núcleo central”. (p.162). Para o autor, esse núcleo é o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina sua significação e organização, já que assegura duas funções essenciais: uma função geradora e uma função organizadora, as quais, respectivamente, criam sentido e determinam a natureza dos objetos. Ainda de acordo com Abric (2001), o núcleo central é um subconjunto da representação, composto por elementos que podem desestruturar ou dar uma significação diferente à representação. Destaca também que ele é o elemento mais estável da representação e o que mais resiste à mudança, pois está relacionado com a memória coletiva que atribui significação e consistência às representações sociais. Assim, pode-se entender o núcleo central como uma estrutura que organiza e dá sentido aos elementos da representação.

A partir da caracterização do núcleo central, Abric (2001) reconheceu outras estruturas, com papéis complementares, que foram denominadas de “elementos periféricos” (p. 163). Tais elementos estão organizados em torno do núcleo central e são mais flexíveis, acessíveis e dispostos à mudança, pois são determinados pelas características do contexto imediato. Para o autor, os elementos periféricos assumem as funções de regulação e adaptação do núcleo central às características da situação concreta ao qual o grupo ou sujeito se encontra. Contudo, são elementos essenciais nos mecanismos de defesa, que visam proteger a significação central da representação e absorver as novas informações.

Diante do exposto, pode-se argumentar que as representações sociais são regidas por um sistema interno duplo, em que cada um tem papel específico e complementar. O sistema central, constituído pelo núcleo central, é a base comum coletiva, a qual é marcada pela memória do grupo a partir das condições históricas, sociológicas e ideológicas. Sua função é consensual, por isso é estável, coerente e resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação. Como complemento indispensável do sistema central, existe o periférico, constituído pelos elementos periféricos da representação, que promovem a conexão entre a realidade concreta e o sistema central. Este sistema atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas do momento visando a transformação das representações.



Sendo formas específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas no cotidiano, as representações sociais apresentam uma particularidade, que é o fato de estar presente em todos os lugares, articulando-se no plano individual, social e coletivo, levando em consideração as condições sociais, históricas e materiais presentes em uma comunidade. Nessa perspectiva, Jodelet (2011) anuncia o caráter transversal das representações e o diálogo interdisciplinar por elas autorizado. Além disso, a autora destaca que elas permitem encontrar os processos de atribuição de sentido, de significação e ressignificação da realidade social.

Também é importante enunciar que na TRS a realidade é dividida entre universo consensual e universo reificado. O universo consensual (cotidiano) expressa as atividades relacionadas ao senso comum, em que os indivíduos elaboram sua construção do real a partir do meio onde vivem, explicando as coisas sem ser um cientista ou especialista. Nesse universo eclodem as representações sociais. No universo reificado (científico) se manifestam os saberes e conhecimentos científicos, com objetividade, rigor lógico e metodológico, no entanto, ambos os universos se interrelacionam. Então, por meio das ciências, compreende-se o universo reificado e as representações sociais se referem ao universo consensual e são criadas pelos processos de ancoragem e objetivação, circulando em nosso cotidiano. As representações sociais incluem os conhecimentos científicos, mas não se limitam a eles. Dessa forma elas não são um conceito, mas uma construção individual e social. (MOSCOVICI, 2001).

Como formas de pensamento social prático, as representações sociais são veiculadas e manifestadas na vida cotidiana por meio de discursos, palavras, atitudes, comportamentos, sentimentos e prática sociais. Diante disso, Moscovici (2007) reconhece “a necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social e de associá-la à perspectiva de uma sociedade em transformação” (p. 62), pois a modernidade é caracterizada pelas novas formas de comunicação, que se originaram com o desenvolvimento da imprensa e com a difusão da alfabetização. Isso gerou novas possibilidades para a circulação de ideias e também produziu grupos sociais mais amplos para o processo de produção do conhecimento. Assim, as representações sociais são entendidas como um produto da interação e da comunicação, que adquirem forma e configuração específicas de acordo com a realidade social. Elas são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, reconstruindo o sentido estático que caracterizava a visão clássica de representação. (MOSCOVICI, 2007).

Buscando esclarecer o que se entende por representações sociais, Alves-Mazzotti (2008) destaca que a grande quantidade de informações que atinge as pessoas e os novos

fenômenos que surgem no horizonte social as influenciam e, com isso, precisa-se compreendê-los, aproximando-os daquilo que já se conhece. Assim, nas conversas diárias em casa, no trabalho, com os amigos, as pessoas são solicitadas a se manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Desta maneira, estas interações sociais vão criando “universos consensuais” nos quais as novas representações vão sendo produzidas e transmitidas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras teorias do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas.

O estudo sobre as representações sociais expressa preocupações relacionadas ao cotidiano e também aos complexos fenômenos do mundo contemporâneo. Essa teoria recebe contribuições de várias áreas do conhecimento, permitindo transitar em caminhos até então desconhecidos. O dinamismo desta teoria permite, conforme expressa Jodelet (2011), que o campo da educação se utilize dela, pelo fato de oferecer muitas possibilidades na aproximação das diferentes significações produzidas no processo educativo. Essas significações estão presentes nos discursos dos agentes da educação, nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos professores em relação aos estudantes.

### 3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

A Educação tem se mostrado um campo fértil no uso da Teoria das Representações Sociais. De acordo com Jodelet (2007), dentre as razões que justificam essa ligação entre os dois campos de estudo, está a intenção da TRS de dar conta das relações entre o sistema de pensamento do senso comum e o sistema de pensamento científico. Para a autora, por um lado, esse vínculo é histórico e se origina na obra de Piaget que é relevante para a Educação e para a TRS, porque aborda os processos de desenvolvimento e elaboração do conhecimento. Por outro lado, esse vínculo é lógico, pois a TRS teve uma influência decisiva nos processos de compreensão e assimilação dos saberes científicos e na popularização científica. Destaca que outro vínculo entre os dois campos é o fato que toda a educação vai além da socialização e do ato do ensino-aprendizagem. A educação é uma ação que busca concepções do que é criança, do que é adolescente, do que é a conduta humana para chegar à formação do cidadão. Além disso, a educação é fundada em valores e ideias que definem momentos diferentes da evolução da escola e que correspondem a opções dos atores segundo sua experiência vivida e ideologias.

Considerando que as representações sociais são saberes práticos que tem relação com a experiência vivida das pessoas é evidente sua importância no campo da Educação. Essa afirmação fundamenta-se, segundo Jodelet (2007), no fato dos agentes escolares (professores, pais, estudantes) serem portadores e construtores de conhecimentos que podem influenciar diversas práticas na escola, interferir nas finalidades da escola, nas normas de funcionamento escolar e nos próprios processos de ensino e aprendizagem. Evidencia ainda que as técnicas e materiais de ensino como os livros didáticos, podem conter uma série de saberes do senso comum, que nem sempre são considerados, no entanto, como o estudante chega com inúmeros conhecimentos populares, é importante ficar atento, pois isso pode facilitar ou dificultar a aquisição de saberes escolares.

A importância de estudar as representações sociais no campo educacional remonta há mais de trinta anos. A obra pioneira foi a de Michel Gilly, publicada em 1980, na França e que em 2001, o autor fez uma síntese em língua portuguesa “As representações sociais no campo da educação”. Para Gilly (2001), a área educacional aparece como um espaço privilegiado para observar como as representações se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais. Elas oferecem novas possibilidades para explicar os mecanismos sociais que agem no processo educativo e influenciam seus resultados, além de favorecer, também, a articulação entre a Psicossociologia e a Sociologia da Educação. Ainda, segundo o autor, essa articulação permite compreender a relação entre um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola; o modo como o professor concebe seu papel; a comunicação pedagógica na turma e a construção de saberes. Ele justifica sua proposição devido ao fato do sistema escolar sempre ter sofrido, em maior ou menor grau, as marcas de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos, administradores, agentes institucionais, usuários, em momentos diferentes da evolução da escola.

O momento presente é particularmente interessante em razão do movimento de democratização da escola, baseado no princípio da educação para todos. Para Gilly (2001), esse fato vai modificar a representação que se tem sobre a escola, porque cada vez mais o discurso oficial vai recusar a ideia de uma hierarquização dos indivíduos baseada em suas diferenças. Os estudantes devem ser aceitos em sua diversidade, pois o objetivo da escola é desenvolver suas potencialidades respeitando as particularidades. De acordo com essa visão, o trabalho da escola não mais vai se fundamentar nas desigualdades de dons ou aptidões, mas sim desenvolver as capacidades e respeitar às diferenças. Nessa perspectiva, argumenta-se

que, se o sistema escolar se transforma quando sofre pressão em função das necessidades econômicas e sociais, a representação desse sistema também segue essas mudanças.

Como o fenômeno da representação social remete sempre a um objeto específico, nesse trabalho, o objeto é as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Assim, pensar quais seriam as representações dos professores em relação a este objeto é ir em busca das opiniões comuns e informações consensuais de um determinado grupo de pessoas acerca do objeto. Também é ir em busca do que cada um sabe e quais os valores e significados são compartilhados por esse grupo.

Adota-se a Teoria das Representações Sociais para ajudar a compreender um terreno marcado por muitos preconceitos, que é a inclusão do estudante com deficiência. Diante de uma realidade que contempla múltiplas opiniões, atitudes e estereótipos, é muito importante ouvir e dialogar com essa realidade complexa, pois não é mais possível rejeitar ou ignorar aquilo que ainda não nos é familiar. É importante reconhecer a originalidade do outro, familiarizar-se com ele e desconstruir e reconstruir as representações e imaginários sociais e esta teoria possibilita explorar as diferenças, problematizar o lugar do outro e refletir sobre a heterogeneidade da sociedade atual.

Resultante de um processo de inúmeros movimentos em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, as políticas de inclusão escolar do estudante com deficiência surgem, quando pessoas, com novos referenciais culturais e políticos começam divergir e contrapor o pensar e o agir existente em relação à inclusão de todos os estudantes no sistema regular de ensino. Nesta perspectiva, Wagner (2000) esclarece que as representações sociais ocorrem em grupos e sociedades que tem discursos com ponto de vistas compartilhados e pontos de vista divergentes em relação a muitos assuntos. Para ele, são as experiências contraditórias que criam os conhecimentos do senso comum. Assim, o que se pensa, o que se diz e o que se faz em relação a diferentes objetos do mundo social tem influência das representações que os sujeitos têm acerca desses objetos.

Diante disso, pode-se dizer que os professores criam representações em relação aos estudantes com deficiência, à inclusão, às políticas, lhes dão significado e as transformam em realidade a partir dos conhecimentos que obtiveram durante sua formação, das vivências e experiências, dos discursos emitidos por seus pares e das informações veiculadas pela mídia e órgãos institucionais. Então, parece ser importante investigar os sujeitos que contribuem para garantir um dos direitos fundamentais de todo o cidadão que é a educação. Desvendar e compreender os valores atribuídos e as formas de pensar dos professores universitários, sobre

as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, poderá auxiliar para transformar o contexto atual da inclusão/exclusão educacional.

Acredita-se que é importante observar como esse novo conjunto de conhecimentos - as políticas de inclusão do estudante com deficiência - se espalha dentro de um determinado grupo. Assim, conhecer as opiniões, as atitudes, a maneira de agir, pensar e sentir dos professores, em relação a essas políticas, pode contribuir para redefinir a realidade da inclusão/exclusão vivenciada pelos estudantes com deficiência no contexto da educação superior. Além disso, é importante desvendar as imagens, os sentimentos, as representações, os significados atribuídos e como essas diferentes percepções interferem no relacionamento e orientam as ações práticas, pois, o entendimento que se tem sobre um objeto, tem a ver com nossa visão de mundo, de ser humano, de ciência e de sociedade.

Pelo cenário apresentado, pode-se dizer que a TRS tem contribuído com pesquisas na área educacional na medida em que centra a atenção dos estudos na instituição escolar e nos seus agentes, buscando avaliar os resultados da ação educativa. Esta teoria também contribui para revelar os conhecimentos do senso comum que estão presentes na educação e que influenciam na forma de agir e na tomada de decisões.

Em complementação à explicação e à conceituação teórica aqui apresentada, relativa à Teoria das Representações Sociais, há, neste próximo capítulo, que se abordar, enunciar e enumerar os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, com definição do local, dos participantes, dos instrumentos de coleta e análise dos dados e aspectos éticos relacionados.

## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

De uma maneira simples, pode-se dizer que pesquisar significa procurar respostas para inquietações, indagações e dúvidas que surgem a partir da realidade. Assim, uma pesquisa se inicia quando existe ao menos uma pergunta para a qual se quer buscar respostas. Nessa perspectiva, Duarte (2002) compreende a pesquisa como um relato desenvolvido por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. É um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento pessoal. Para Gatti (2007), pesquisa é o ato pelo qual se procura obter conhecimento sobre alguma coisa. Contudo, esse conhecimento não é qualquer conhecimento, mas um que ultrapasse o entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que se observa. Um conhecimento “que nos permita compreender em profundidade aquilo que, a primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica”. (p.10). No entendimento de Gamboa (2012), a pesquisa surge de uma necessidade transformada em problema que pretende ser investigado, porque não se tem respostas suficientes nos saberes acumulados.

Olhando por um prisma mais filosófico, Minayo (1993) considera a pesquisa como uma atividade básica das ciências, que questiona e realiza novas descobertas sobre a realidade. Ainda, segundo a autora, a pesquisa é uma prática teórica de constante busca, que define um processo inacabado e permanente. É uma atividade que nunca se esgota e que possibilita a compreensão da realidade observada a partir de uma combinação entre teoria e fato.

Considerando que uma pesquisa é desenvolvida quando não se tem informações suficientes para responder um problema, ela exige que se cumpra um conjunto de etapas que permitem chegar à resposta, ou seja, é um trabalho que envolve o planejamento dos caminhos a serem percorridos e a utilização de métodos e técnicas de investigação. Diante disso, adotar uma metodologia significa escolher um caminho que possibilita a realização da pesquisa, a coleta dos dados, as análises e reflexões futuras. Ela contempla a escolha do espaço da pesquisa, a definição de instrumentos e procedimentos para coleta dos dados e também a organização e análise dos dados coletados. Para Minayo (2010), a metodologia é mais que uma descrição dos métodos e técnicas a serem utilizados, ela apresenta as opções e a leitura que o pesquisador faz do quadro teórico e indica um processo de construção para compreender a realidade social.

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizar-se-á como referência a pesquisa qualitativa que, de acordo com o entendimento de Flick (2009), o seu uso é relevante porque cada vez mais os pesquisadores enfrentam novos contextos e perspectivas sociais. A crescente individualização das formas de vida, a nova diversidade de ambientes, as várias culturas e os novos estilos e formas de vida são desafios que se apresentam para as pesquisas das relações sociais, exigindo uma nova sensibilidade para o estudo das questões. Esses novos contextos não permitem ser pesquisados a partir de modelos teóricos e testados sobre evidências empíricas, ou seja, em vez de partir de teorias e testá-los, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. A complexidade dessa nova realidade mostra que os fenômenos não podem mais ser explicados isoladamente. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas representados em sua totalidade, nos seus contextos cotidianos.

Assim, nesta seção, descreve-se os elementos organizacionais e os caminhos trilhados no desenvolvimento do estudo. Deste modo, para melhor compreensão de como foi desenvolvida a pesquisa, o caminho metodológico foi dividido em 6 partes: 1 – Local da Pesquisa; 2 – Participantes da Pesquisa; 3 – Instrumento de coleta de dados; 4 – Procedimentos para coleta de dados; 5 – Procedimento de análise de dados, e 6 – Aspectos éticos da pesquisa.

#### 4.1 LOCAL DA PESQUISA

Como campo para realização do estudo definiu-se a Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, por ser o *Campus* que tem o maior número de professores e pela facilidade de acesso para a pesquisadora.

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS foi criada por Lei Federal em 15 de setembro de 2009 e sua criação se insere no programa que prevê a ampliação, a expansão e a interiorização da educação superior brasileira do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE, bem como ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). É uma universidade multicampi, com sede na cidade de Chapecó (SC) e campi nas cidades gaúchas de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo e nas cidades paranaenses de Realeza e Laranjeiras do Sul. Está inserida na Mesorregião da Fronteira do MERCOSUL e abrange um total de 396 municípios. Ela nasceu da luta e organização dos movimentos sociais e lideranças políticas e comunitárias e se destaca por ser a primeira universidade pública e popular federal nascida da organização e ação dos

movimentos sociais presentes em três estados. Iniciou suas atividades no início de 2010, tendo como propósitos o compromisso com a escola pública, a agroecologia, a agricultura familiar, o desenvolvimento regional e os direitos humanos.

Localizado na cidade de Chapecó, região Oeste do Estado de Santa Catarina, o *Campus* Chapecó iniciou suas atividades em março de 2010 em estruturas provisórias. Diferente dos demais campi, estava, inicialmente, diretamente ligado à reitoria, estando localizado em dois espaços distintos: a Unidade Seminário e a Unidade Bom Pastor. Em 2013 as duas unidades foram fundidas, criando assim o *Campus* Chapecó.

Atualmente, o *Campus* conta com treze cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras: Português e Espanhol, Matemática e Pedagogia e Bacharelado em Administração, Agronomia, Engenharia Ambiental, Ciência da Computação, Enfermagem e Medicina. As Licenciaturas constituem o maior bloco de cursos e procuram dialogar constantemente com a rede básica de ensino. Para elevar a qualidade das licenciaturas, valorizar a formação de professores e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica, foi criado o Núcleo de Estudos em Docência – NED, por meio do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. Para fortalecer ainda mais a formação de professores, desde dezembro de 2010 os cursos de Licenciatura de Geografia, História, Pedagogia, Filosofia, Português e Espanhol e Sociologia, participam do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Em 2012 o *Campus* implementou o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE, que tem o objetivo de promover a integração entre as licenciaturas, a formação interdisciplinar, a produção de materiais didáticos de caráter interdisciplinar e o uso de tecnologias da informação e comunicação – TICs. Para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, o Programa de Educação Tutorial – PET Assessoria Linguística e Literária propicia aos estudantes participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementam a formação acadêmica e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. Destaca-se que também são desenvolvidos projetos de extensão, especialmente, para proporcionar formação continuada para os professores das escolas da rede municipal e estadual da região de abrangência do *Campus*. Quanto aos bacharelados, eles procuram atender as características do cenário regional, como a agricultura familiar, o desenvolvimento rural, a gestão agroindustrial e a saúde pública. O *Campus* também oferece quatro cursos de pós-graduação: Mestrado em Educação, Mestrado em Estudos Linguísticos, Mestrado Profissional em Matemática e Doutorado



Interinstitucional em Educação Científica e Tecnológica. Também já está aprovado o Mestrado em História, que iniciará as atividades no segundo semestre do ano 2016.

Para apoiar didática e pedagogicamente os professores do *Campus* e articular a formação docente, em 2011 foi instituído o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP/CH, que tem como objetivo: apresentar a instituição para os novos professores; fomentar o debate político-pedagógico; fortalecer a comunicação e a interdisciplinaridade entre os professores, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares; promover o aperfeiçoamento didático-pedagógico por meio de cursos e eventos, dentre outros. (UFFS/Resolução nº 3, 2011).

Para garantir a permanência dos estudantes e a conclusão dos cursos de graduação, são oferecidos: programas de estágios não obrigatórios; programa de monitorias; bolsas de pesquisa e extensão além dos auxílios socioeconômicos – auxílio moradia, transporte e alimentação - disponibilizados pelo Setor de Assuntos Estudantis.

Hoje o *Campus* conta com uma equipe de 297 servidores<sup>12</sup>, sendo 219 professores e 78 técnicos administrativos em educação. Em relação ao número de acadêmicos, atualmente são 3.072 estudantes<sup>13</sup> frequentando a graduação e 93 estudantes<sup>14</sup> frequentando a pós-graduação. Quanto ao número de estudantes com deficiência, atualmente são 19 estudantes. A tabela a seguir indica o tipo de deficiência, o número de estudantes e o curso que frequentam:

Tabela 3 – Relação de estudantes com deficiência por curso

<b>Deficiência</b>						
<b>Curso</b>	<b>Cegueira</b>	<b>Baixa visão</b>	<b>Surdez</b>	<b>Deficiência auditiva</b>	<b>Deficiência Física</b>	<b>Nº estudantes /curso</b>
Administração			1		1	2
Ciência da Computação				1	1	2
Ciências Sociais		1				1
Engenharia Ambiental		1		1		2
Filosofia					1	1
Geografia		1		1		2
História		1		1	1	3
Matemática		1				1
Pedagogia	1	1	1	2		5
<b>Nº estudantes por deficiência</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>19</b>

Fonte: Núcleo de Acessibilidade e Setor de Acessibilidade do *Campus* Chapecó.

<sup>12</sup> Dados fornecidos pelo Sistema de Processos Administrativos – SPA

<sup>13</sup> Dados fornecidos pelo Sistema de Gestão dos dados Acadêmicos da UFFS.

<sup>14</sup> Dados fornecidos pelo Sistema Acadêmico da Pós-Graduação.

Com a finalidade de atender os estudantes e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em 2013 foi instituído o Setor de Acessibilidade do *Campus* Chapecó. No momento, atuam no setor dois intérpretes de LIBRAS que desenvolvem, dentre outras atividades, apoio didático-pedagógico; orientação aos professores e aos técnicos administrativos em educação sobre como trabalhar/lidar com a pessoa com deficiência; promovem capacitação e eventos que tratam da temática inclusão e acessibilidade; assessoram os estudantes e servidores com deficiência; realizam o empréstimo de recursos tecnológicos, além de encaminhar outras demandas que surgem.

Diante do contexto e dos dados apresentados e por ser um espaço de formação profissional, entende-se que é importante desenvolver a pesquisa neste local para conseguir elementos que contribuirão na implementação de uma Política de Acessibilidade coesa e atuante.

#### 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para situar o leitor, apresenta-se o perfil dos docentes que participaram do estudo e que compartilharam seus saberes, experiências e vivências, por meio de questionários e entrevistas, que aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2015.

Foram convidados a participar da pesquisa, os professores que atuam na UFFS, *Campus* Chapecó, desde o ano de 2010. Os docentes que estavam em afastamento para qualificação ou em licença saúde e licença interesse não foram convidados, pois não estariam presentes na instituição no momento da coleta dos dados.

O tamanho da população de estudo para a primeira fase da pesquisa foi de 219 professores, no entanto, o instrumento de coleta de dados foi aplicado em 86 professores que aceitaram, voluntariamente, o convite para participar da pesquisa. Para o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa, foram entrevistados 18 professores, escolhidos dentre os participantes da primeira fase, por meio de sorteio.

Em relação à idade, os participantes têm entre 28 e 57 anos. A maioria, 50 pessoas, tem entre 28 e 40 anos, 28 participantes têm entre 41 e 50 anos e 8 tem entre 51 e 57 anos. Pode-se dizer que é uma população com um perfil jovem, 58,8% tem menos de 40 anos de idade.

Em relação à formação acadêmica, possuem graduação em diferentes áreas do conhecimento: administração, agronomia, arquitetura, ciências biológicas, ciência da

computação, ciências sociais, direito, enfermagem, engenharia ambiental, engenharia civil, engenharia química, estudos sócias, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, psicologia, pedagogia, serviço social e zootecnia. Quanto a formação na pós-graduação, 56 participantes (65,11%) possuem doutorado, 29 mestrado e 01 especialização.

Os participantes atuam nos diversos cursos de graduação ofertados no *Campus*: administração, agronomia, ciência da computação, ciências sociais, enfermagem, engenharia ambiental, filosofia, geografia, história, letras, matemática, medicina e pedagogia. Vale destacar que, de todos os cursos teve professores que participaram da pesquisa.

O tempo de experiência de docência na educação superior varia de 3 meses até 30 anos. A maioria, 32,5% tem menos de 5 anos de experiência na docência. Em seguida, 25,5% deles tem entre 11 e 15 anos de experiência, 19,7% tem entre 6 e 10 anos, 9,3% tem entre 16 e 20 anos, 5,9% tem entre 21 e 25 anos e 7% tem entre 26 e 30 anos de experiência. É possível perceber que esses dados estão em harmonia com a predominância da faixa etária abaixo de 40 anos.

No que se refere a experiência de ser professor de estudante com deficiência na educação superior, a maior parte dos participantes, 55,8% já vivenciou tal experiência. Dentre eles, 25,6% trabalharam com estudantes com deficiência visual, 19,7% com estudante com deficiência auditiva e 10,4% com estudante com deficiência física. Também cabe destacar que 44,7% ainda não foi professor de estudantes com deficiência.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O fenômeno das representações sociais liga um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórica-cultural determinada. Assim, pela natureza dos fenômenos estudados, a pesquisa sobre representações sociais utiliza diversificados instrumentos para coletar os dados, pois nem sempre as pessoas manifestam aquilo que elas pensam. Neste sentido, o primeiro desafio que se apresenta para o pesquisador é a escolha dos instrumentos que ele vai utilizar para conseguir apreender as representações. Então, quais seriam os instrumentos de coleta de dados que dariam conta de captar as representações de professores universitários sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior?

Atentando para as observações acima e considerando que, associar diferentes técnicas de coleta de dados proporciona um olhar mais complexo e abrangente do fenômeno,

na primeira fase da pesquisa foi aplicado um questionário com questões relativas à caracterização dos participantes e questões empregando a Técnica da Associação Livre de Palavras – TALP ou Evocação Livre (ABRIC, 2001). Essa técnica de coleta consiste em, inicialmente, solicitar ao participante que ele escreva as primeiras palavras ou expressões que lhes vierem à mente a respeito de alguns estímulos ou palavras indutoras. Em seguida, solicita-se que o participante hierarquize sua própria produção em função da importância que atribui às palavras evocadas. Para Abric (2001), o caráter espontâneo e menos controlado dessa produção permite o acesso mais facilmente e rapidamente aos elementos que constituem um universo de significado relativo ao objeto estudado. Esse procedimento possibilita o acesso aos conteúdos cognitivos e simbólicos das representações, dando indicativo da organização que compõem o sistema representacional.

As palavras/expressões indutoras utilizadas foram: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, exclusão e inclusão. Cada estímulo foi apresentado de forma individual e solicitado para que cada um dos participantes verbalizasse as primeiras quatro palavras que lhe viesse à mente. Em seguida, foi pedido ao participante que hierarquizasse as palavras evocadas, atribuindo o valor 1 para a palavra que considerava mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente. O questionário foi aplicado de forma individual, de acordo com a disponibilidade de tempo, em data e horário agendados.

Sendo um dos métodos mais tradicionalmente empregado no campo das representações sociais, foram realizadas entrevistas na segunda fase da pesquisa, com o intuito de compreender os diferentes pontos de vista de forma mais aprofundada. Parte-se do pressuposto que os depoimentos podem manifestar modos de pensamento que a vida cotidiana conserva e que são historicamente perpetuados.

Como um recurso para se produzir conhecimento sobre algo, a entrevista permite obter informações que são expressas pelo tom e ritmo de voz, gestos, olhares, sinais faciais, captar os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano. Para Lüdke; André (1986), a grande vantagem da entrevista é que ela permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações. Outra vantagem é que a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado além de permitir a captação imediata das informações desejadas.

Utilizou-se um roteiro pré-definido para guiar a entrevista, no entanto, esse instrumento possibilitou a inclusão, a exclusão ou a mudança nas perguntas, além do

esclarecimento de dúvidas do entrevistado no decorrer do diálogo. Para Vergara (2009), o roteiro é importante para manter o foco da entrevista, mas ele é flexível e permite que ocorram insights ao entrevistador durante o diálogo, o que enriquece a coleta das informações.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O número de sujeitos a serem entrevistados foi determinado a priori, no entanto, ele sofreu alterações. Inicialmente, pensou-se em realizar 10 entrevistas, mas foram realizadas 18. Essa alteração ocorreu em função da qualidade das informações obtidas em cada depoimento. Para Duarte (2002), o trabalho de campo é finalizado quando é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise e as recorrências atingem o que se chama de ponto de saturação.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Com o intuito de desenvolver a pesquisa de forma organizada, correta e confiável, a pesquisadora adotou os seguintes procedimentos:

1. Apresentou o projeto e a intenção da pesquisa para o reitor da UFFS e solicitou autorização para desenvolver o estudo;
2. Apresentou o projeto e a intenção da pesquisa para o diretor do *Campus* Chapecó e solicitou consentimento para desenvolver o estudo neste espaço;
3. Enviou o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS para análise e aprovação.
4. Realizou contato por e-mail com todos os professores do *Campus* Chapecó, para apresentar a intenção da pesquisa e convidar para participar do estudo;
5. Após identificados os professores interessados em participar da pesquisa, realizou-se contato por e-mail ou telefone para agendar dia e horário para a coleta dos dados e para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
6. Finalizada a coleta dos dados iniciou-se a organização das informações. As entrevistas foram transcritas e as palavras evocadas organizadas em planilhas conforme ordem de evocação e ordem de importância.
7. Organizadas as informações, elas foram analisadas e interpretadas para compor o relatório de pesquisa que é a dissertação.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a identificação do conteúdo e organização das representações sociais sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, utilizou-se a abordagem estrutural. Trata-se de uma perspectiva que compreende as representações sociais como estruturas de conhecimento compartilhadas por grupos e formadas por elementos cognitivos ligados entre si. A principal teoria da abordagem é a Teoria do Núcleo Central, que defende que as representações sociais se organizam em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é composto por elementos que define e organiza a representação. É fortemente compartilhado pelo grupo, por isso é o elemento mais estável e o que mais resiste à mudança. O sistema periférico compreende a maioria dos elementos da representação e tem caráter mais flexível. (SÁ, 1996; ABRIC 2001; FLAMENT, 2001).

Em relação a estrutura interna e a dinâmica das representações, Abric (2001) explica que o núcleo central é a parte fundamental, pois é ele que determina a organização e a significação da representação. Além disso, o núcleo central tem duas funções essenciais. A função geradora, por meio da qual os elementos ganham sentido e valor e, a função organizadora, que une os elementos entre si e consolida a representação. O autor destaca ainda, que o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação diferente à representação. Sobre o sistema periférico, o autor esclarece que ele é uma estrutura que desempenha um papel decisivo no funcionamento do sistema de representação, pois são esses elementos que transformam superficialmente o sentido de uma representação.

A respeito da Teoria do Núcleo Central, Flament (2001) confirma que é o núcleo central que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido. Ele esclarece ainda, que os elementos pertencentes a esse núcleo, são afetados por uma variação de importância, por isso, esses elementos têm centralidade quantitativa e qualitativa. Ressalta que é por esse motivo que elementos de igual centralidade quantitativamente, considerados fortes, se diferenciam qualitativamente, alguns fazendo parte do núcleo central e outros não. Quanto ao sistema periférico, explica que os elementos que o compõe, podem estar muito próximos ou bem distantes do núcleo central. Para ele, os elementos do sistema periférico são características do objeto da representação.

Para Flament (2001), a Teoria do Núcleo Central gira em torno de ideias bastante simples. Em resumo, o que a teoria propõe é que uma representação social “comporta

esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação. Desacordos entre realidade e representação modificam, de início, os esquemas periféricos, depois, o núcleo central, isto é, a própria representação”. (FLAMENT, 2001, p. 184).

Para iniciar a análise, primeiramente, as informações coletadas por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP foram organizadas em uma planilha, denominada “dicionário”, para que o pesquisador pudesse examinar as palavras evocadas. Esse tratamento consistiu em realizar o agrupamento das palavras que compartilham o mesmo radical. O agrupamento reuniu palavras como dificuldade e dificuldades, escuro e escuridão, triste e tristeza. Elas foram agrupadas numa só forma, segundo a resposta mais frequente entre elas. Finalizado o agrupamento, as palavras foram distribuídas em planilhas conforme cada termo indutor. Construiu-se duas planilhas para cada termo, sendo que em uma delas, estavam as palavras organizadas de acordo com a ordem de evocação e, na outra, estavam as palavras organizadas de acordo com a ordem de importância atribuída pelo participante.

Na sequência, as evocações foram submetidas a uma análise prototípica para caracterizar a estrutura da representação. Essa técnica foi desenvolvida por Vergès (1992) e baseia-se no cálculo de frequências e ordens que as palavras aparecem. A frequência é o número de vezes que a palavra e/ou expressão é citada pelos sujeitos e, a ordem média de evocação e importância, é calculada com base na ordem de aparecimento dessas palavras. Assim, cruzando os critérios frequência e ordem média, obtém-se o quadro de quatro quadrantes, também denominado de quadro de quatro casas, que permite a visualização dos elementos organizacionais do núcleo central e sistema periférico das representações. Destaca-se que quanto maior a frequência e menor a ordem média, maior a possibilidade de a evocação pertencer aos elementos do núcleo central da representação, pois tais evocações estão fortemente presentes entre grande parte dos sujeitos do grupo além de terem sido evocadas prontamente. O sistema periférico, menos estável que o núcleo central, está sensível às condições do contexto e sujeito a mudanças. (VERGÈS, 2001).

No quadro de quatro casas, cada um dos quadrantes confere diferente grau de centralidade às palavras que o compõe. Tais palavras são organizadas da seguinte forma: no quadrante superior esquerdo (1º), encontram-se as palavras mais citadas e que foram mais prontamente evocadas. No quadrante superior direito (2º) estão as palavras com frequências altas, que foram lembradas mais tardiamente, mas que podem estar associadas às palavras do núcleo central. No quadrante inferior esquerdo (3º) estão àquelas palavras pouco citadas, mas

evocadas entre as primeiras e, no quadrante inferior direito (4º), estão as palavras menos frequentes e menos importantes. No entanto, vale ressaltar que as palavras pertencentes aos quadrantes inferiores podem contribuir com o entendimento sobre os sentidos atribuídos pelos participantes ao objeto da representação. (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Na examinação do corpus, considerou-se as palavras com frequência mínima igual ou superior a 2. Foram desconsideradas as palavras que apareceram uma única vez porque não seriam indicadas para constituir o núcleo central, dada a frequência insignificante com que apareceram. A desconsideração das expressões com frequência unitária respalda-se, também, no argumento de que uma representação é social quando um conjunto de sujeitos a compartilha.

Para identificar os possíveis elementos do núcleo central de cada termo indutor, foram construídos dois quadros de quatro casas. Um deles foi construído utilizando-se as informações da planilha que continha as palavras de acordo com a ordem de evocação, e o outro, foi construído a partir da planilha que continha as palavras classificadas de acordo com a ordem de importância atribuída pelo participante. Assim, em um dos quadros tem-se frequência (F) e ordem média de evocação (OME) e, no outro, frequência (F) e ordem média de importância (OMI). Após análise dos dois quadros, definiu-se como possíveis elementos do núcleo central, as evocações que estavam no quadrante superior esquerdo do quadro com frequência (F) e ordem média de importância (OMI). Além disso, essas palavras deveriam atender a três critérios: frequência alta, OMI baixa e figurar com presença igual ou superior a 50% nas classificações 1 e 2.

Para aprofundar e melhor compreender as representações de cada termo indutor, realizou-se também, uma análise de similitude, que possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as evocações, auxiliando na identificação da estrutura da representação. (CAMARGO; JUSTO, 2013). Destaca-se que para esta análise utilizou-se os dados organizados de acordo com a ordem de evocação.

É importante informar que, para a realização das análises, contou-se com o apoio do programa IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), o qual permite fazer análises estatísticas sobre textos, tabelas e palavras. Ele contribuiu na análise das frequências, na análise prototípica e na análise de similitude. Vale informar que é um software gratuito e, para instalá-lo, primeiro realiza o download do R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e em seguida instala o IRAMUTEQ ([www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org)). (CAMARGO; JUSTO, 2013).



Para complementar a análise e aprofundar o sentido atribuído pelo grupo ao conteúdo do objeto, foram utilizadas as entrevistas numa perspectiva qualitativa. Para auxiliar na análise textual também foi utilizado o IRAMUTEQ. Este programa realiza a análise do corpus por meio do Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Esta análise, além de permitir uma análise lexocográfica do texto, oferece classes lexicais que são caracterizadas pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que partilham este vocabulário. Além disso, a análise hierárquica descendente visa obter classes de Segmento de Texto (ST) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes. (CAMARGO, 2005, CAMARGO; JUSTOS, 2013).

Para realizar uma análise adequada, Camargo (2005) recomenda que o corpus seja constituído de um conjunto textual centrado em um tema, ou seja, o material textual tem que ser monotemático. Então, para realizar a análise, o primeiro passo foi formar o corpus a ser analisado. Para isso, as 18 entrevistas foram transcritas e organizadas em um único arquivo, sendo que cada uma delas representa um texto. Em seguida, cada texto foi separado com linhas de comando (asteriscos), para que cada entrevista seja reconhecida pelo IRAMUTEQ como um texto. Preparado o corpus realizou-se a leitura do mesmo, para fazer a verificação e correção dele. Na sequência, realizou-se a CHD, por meio da “análise standart” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 12) que é a recomendada para respostas longas.

O software organiza a análise dos dados em um dendograma, que ilustra a relação entre as classes. Essas classes, em representações sociais, podem “indicar teorias ou conhecimentos do senso comum, campos de imagens sobre um dado objeto, ou ainda, aspectos de uma mesma representação”. (CAMARGO; JUSTOS, 2013, p. 6). Após o corpus ser organizado em classes, foi realizada uma análise do conteúdo no âmbito semântico, para interpretar e aprofundar os sentidos de cada classe. Foi construído um texto para apresentar e “costurar” as diferentes classes entre si, objetivando compreender o todo a partir dos significados construídos. Nesse momento, também foi oportuno, buscar ajuda na teoria para se ter uma compreensão mais aprofundada do conjunto dos dados coletados e analisados. Destaca-se que a intenção foi a produção de um novo texto que expressa os significados e sentidos apreendidos e construídos pelo pesquisador em relação ao objeto pesquisado.

#### 4.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Conforme determinado na Resolução 466/2012, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012), foi garantido aos participantes o anonimato, o sigilo, o direito de desistir do estudo a qualquer momento, bem como o livre acesso aos dados quando de seu interesse. Os dados foram armazenados em uma pasta exclusiva, sob a responsabilidade da pesquisadora e serão guardados por um período de ao menos cinco anos, a fim de comprová-los.

Considerando as questões éticas que envolvem a pesquisa, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para que fosse avaliado. Ele foi aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 50222415.2.0000.5564. Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que o participante autorizasse a utilização de suas respostas. A participação na pesquisa poderia causar algum tipo de desconforto, comuns a qualquer emissão de opinião sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. No entanto, todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar os desconfortos foram tomadas pela pesquisadora. Ela acompanhou todo o processo de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, cuidando para que o participante se sentisse confortável. O participante poderia se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Destaca-se também que os participantes não tiveram gastos/despesas, pois os instrumentos para a coleta das informações foram aplicados na universidade, na unidade de trabalho do professor, em data e horário agendados.

Os dados foram armazenados de forma segura e não foi feita a identificação dos participantes em nenhum material produzido por eles. Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa estão apresentados nesta dissertação e também poderão ser apresentados na forma de artigos, em congressos, seminários e outras publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificar os sujeitos participantes.

Em relação à devolutiva da pesquisa, todos os participantes receberam uma via da dissertação, em formato digital (arquivo PDF), que foi encaminhada via e-mail.

Finalizada a apresentação da forma como a pesquisa foi conduzida, no próximo capítulo, apresenta-se a análise feita e os resultados alcançados a partir das informações coletadas.

## **5 OLHARES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Neste capítulo, estão apresentados os resultados das análises das informações obtidas por meio de questionário e entrevistas. Foram constituídos dois bancos de dados para a sua realização, sendo que em um deles está o material coletado por meio da TALP, a partir dos cinco termos indutores e, no outro, está o material coletado nas entrevistas. As interpretações são anunciadas nas duas seções que seguem, sendo que, primeiramente, descreve-se a análise do universo das evocações e, na sequência, estão as considerações a respeito das narrativas contadas nas entrevistas.

### **5.1 DADOS GERAIS DO CORPUS DE ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES**

Em um primeiro contato com o material de análise, foi possível calcular o número total de palavras que compuseram o universo das evocações. Constatou-se que o corpus de análise contém ao todo 1.709 evocações com 714 palavras distintas, o que indica um conteúdo heterogêneo. Isso pode justificar o fato de 490 palavras - 68,6% do conteúdo - ter sido composto por palavras citadas uma única vez.

As evocações referentes a cada um dos termos indutores foram transcritas em planilhas e analisadas por meio do programa IRAMUTEQ que, mediante uma série de classificações e hierarquizações das palavras, situa os elementos do núcleo central e sistema periférico, a partir da frequência e ordem média de evocação. O programa organiza os elementos em um diagrama composto por quatro quadrantes formados por dois eixos: um horizontal, referente a ordem média das evocações e um vertical, relacionado à frequência das evocações. No primeiro quadrante à esquerda estão as evocações que foram mais prontamente evocadas e que, possivelmente, constituem o núcleo central. No quadrante à direita, também denominado primeira periferia, estão as evocações muito citadas, mas menos importantes, classificadas em terceiro ou quarto lugar. Na zona de contraste, localizada na parte inferior esquerda, estão as evocações menos citadas, mas consideradas importantes ou ditas entre as primeiras palavras. Na segunda periferia, estão as evocações de baixa frequência e evocadas mais tardiamente. As especificidades de cada conjunto de evocações, possibilitam a visualização dos elementos das estruturas nuclear e periférica e também das tensões e contradições inerentes às representações.

Para interpretar os sentidos atribuídos pelos professores às políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, buscou-se conhecer o conteúdo das representações sociais sobre cada termo indutor e também aprofundar o conhecimento em relação aos aspectos constitutivos dessas representações. Para isso, utilizaram-se os fundamentos teóricos de autores como Abric, Flament, Sá, Vergés, dentre outros, os quais desenvolveram estudos sobre o funcionamento e a dimensão estrutural das representações.

Na sequência, são apresentados os conteúdos cognitivos e simbólicos das representações, além da possível organização dos elementos que compõe o sistema representacional de cada um dos cinco termos indutores. Também buscou-se explorar o conteúdo semântico relativo aos termos.

### **5.1.1 Termo indutor deficiência visual**

O quadro a seguir, apresenta a organização dos dados produzidos pelo programa IRAMUEQ sobre o termo indutor deficiência visual, considerando os indicadores frequência e ordem métrica de evocação, cujos resultados aparecem ao lado de cada palavra. É oportuno anunciar que o corpus produzido pelo termo indutor, foi constituído por 344 evocações, com 163 palavras diferentes. Utilizando esse corpus, construiu-se dois quadros de quatro casas, sendo que, no primeiro deles, estão as palavras organizadas de acordo com a ordem de evocação e, no segundo, as palavras classificadas de acordo com a ordem de importância. Assim, a análise a seguir, refere-se às primeiras quatro palavras que vieram à mente dos participantes, quando lhes foi apresentado o termo deficiência visual.

Quadro 3 – Deficiência visual na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação.

	<b>OME &lt;= 2,28</b>			<b>OME &gt; 2,28</b>		
	<b>Núcleo Central</b>			<b>Primeira Periferia</b>		
	Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
F>= 5,76	dificuldades	49	2,1	braille	14	2,5
	cego	23	1,3	sentidos-aguçados	11	2,3
	escuro	11	2,2	superação	10	2,6
	óculos	10	1,9	sensibilidade	7	2,7
	limitação	7	1,9	bengala	6	2,7
	locomoção	6	2,2			
	<b>Zona de Contraste</b>			<b>Segunda Periferia</b>		
F<5,76	visão	3	1	cão-guia	5	3
	audição	2	2	exclusão	4	3,5
	sofrimento	2	1,5	inclusão	4	3,5
	desafio	2	1	acessibilidade	3	3
	barreiras	2	2	apoio	3	2,7
	possibilidades	2	2	insegurança	3	2,3
				colaboração	2	4
				tristeza	2	3
				aprendizagem	2	3,5
				mobilidade	2	3,5
				determinação	2	3
				preconceito	2	3,5
				ajuda	2	3,5
				baixa-visão	2	3
				isolamento	2	3
				oportunidade	2	3,5
				esforço	2	2,5
				conhecimento	2	2,5
				despreparo	2	2,5
				olhos	2	2,5
				dependência	2	2,5

Fonte: Dados obtidos por meio da TALP.

Na sequência, o quadro apresenta os elementos que compõem cada quadrante, em função da ordem de importância atribuída pelo participante, a cada uma das evocações. Cada palavra foi destacada com uma cor, de acordo com as diferentes comunidades em que as palavras foram incluídas na análise de similitude.

Quadro 4 – Deficiência visual na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância.

	OMI < =2,51				OMI > 2,51		
	Núcleo Central				Primeira Periferia		
	Palavra	F	OMI	Porcentagem	Palavras	F	OMI
<b>F &gt; = 5,76</b>	cego	23	2,4	47%	dificuldades	49	2,7
	braille	14	1,8	85,7%	óculos	10	3,2
	sentidos-aguçados	11	2,5	54,5%	locomocão	6	2,7
	escuro	11	2,5	63,6%	bengala	6	3,3
	superação	10	2,4	50 %			
	sensibilidade	7	2	57,1%			
	limitação	7	2,3	71,4%			
	Zona de Contraste				Segunda Periferia		
	Palavras	F	OMI		Palavras	F	OMI
<b>F &lt; 5,76</b>	exclusão	4	1,2		cão-guia	5	3,2
	inclusão	4	2,2		apoio	3	3,3
	acessibilidade	3	2		audição	2	3,5
	insegurança	3	2,3		sofrimento	2	3,5
	visão	3	1		isolamento	2	4
	colaboração	2	2		determinação	2	3
	tristeza	2	2,5		conhecimento	2	4
	aprendizagem	2	1,5		oportunidades	2	3
	esforço	2	2,5		preconceito	2	3,5
	mobilidade	2	2				
	olhos	2	2,5				
	baixa-visao	2	2,5				
	ajuda	2	1,5				
	desafio	2	1				
	despreparo	2	2				
	possibilidades	2	2				
	barreiras	2	2,5				
	dependência	2	2,5				

Fonte: Dados obtidos por meio da TALP.

As ilustrações acima apresentam os elementos que possivelmente compõe o núcleo central e o sistema periférico da representação da deficiência visual. Observa-se que, no primeiro quadrante, encontram-se os elementos com maior frequência e que foram mais prontamente evocados, compondo, provavelmente, o núcleo central da representação. O segundo quadrante, também denominado de primeira periferia, é formado pelas palavras com alta frequência, que foram lembradas mais tardiamente, mas que podem ter ligação com o núcleo central. Na zona de contraste e na segunda periferia estão as palavras menos frequentes e que foram citadas por alguns sujeitos. Nesses quadrantes, estão os elementos que indicam uma tensão em relação à representação e provavelmente está o processo de ancoragem, ou seja, aquilo que é estranho está se tornando familiar.

É válido lembrar que as evocações foram processadas e organizadas segundo os critérios de Ordem Média de Evocação e Ordem Média de Importância, possibilitando a avaliação do impacto da racionalização na configuração dos elementos. Analisando as duas estruturas, é possível perceber que algumas palavras mudaram de quadrante. Isso acontece porque, no primeiro quadro, as palavras utilizadas foram as evocadas prontamente diante do termo indutor. Já no segundo quadro, as palavras passaram por uma classificação, ou seja, conscientemente, o participante atribuiu determinada importância para cada uma delas. Assim, os elementos dificuldades, óculos e locomoção que, inicialmente figuraram no primeiro quadrante, após hierarquizados, passaram para o segundo quadrante. O inverso aconteceu com os elementos braille, sentidos aguçados, superação e sensibilidade, que no primeiro quadro estavam no segundo quadrante e, no segundo quadro, aparecem no primeiro quadrante.

Explorando os elementos pertencentes ao primeiro quadrante do quadro construído em função da ordem de importância, pode-se dizer que os possíveis elementos que compõe o núcleo central da representação sobre deficiência visual, são: braille, sentidos aguçados, escuro, superação, sensibilidade e limitação. Esses elementos foram evocados por grande parte dos participantes, além de terem sido verbalizados prontamente e considerados importantes, recebendo classificação 1 ou 2. Conforme declarado por Abric (2001), esses elementos assumem a função de concretizar o significado da representação, ou seja, proporcionam, ao mesmo tempo, a significação e a organização interna da representação. O núcleo central apresenta os elementos que constituem a identidade e a homogeneidade de um grupo, por isso, esses elementos são caracterizados pela dimensão quantitativa e qualitativa que dá sentido ao conjunto da representação.

Em relação ao conteúdo representacional da deficiência visual, é possível constatar que ele está centrado na limitação da deficiência em si, tanto é que, as palavras mais evocadas foram dificuldades, cego, braille e escuro. Verifica-se que, um dos entendimentos é que a deficiência visual é equivalente à dificuldades. Nessa linha de argumentação, a deficiência é compreendida como algo que impossibilita, atrapalha, prejudica, impede. A compreensão que muitos dos participantes têm, é que essa deficiência cria muitas dificuldades, sendo que dentre elas, estão as dificuldades para ler, escrever, calcular, interpretar gráficos, aprender, se localizar, se locomover e se relacionar.

Constata-se que uma outra representação que está presente no imaginário dos professores, é a de que as pessoas cegas “vivem no escuro” pelo fato de não enxergarem. Para

alguns participantes, seria um tormento viver em um mundo sem cores, sem forma, sem luz, sem sensações visuais. Imagina-se, que viver assim é uma tortura, pois nosso mundo tem um ambiente visual muito atrativo. Além disso, alguns mistérios surgem no imaginário dos professores: como um estudante que não enxerga vai interpretar um mapa, desenvolver um cálculo, se ele só ouve? Mais um obstáculo imposto pelo “viver no escuro”, é a impossibilidade do estudante cego ver e acompanhar a movimentação e a expressão do professor durante as aulas e a impossibilidade de não enxergar o que se escreve no quadro, dificultando que o estudante fique focado da aula.

Ao receber um estudante com deficiência visual, Ferreira (2010) diz que o professor enfrenta uma situação desafiadora, pois desconhece as especificidades da deficiência, as estruturas de apoio e os recursos. Além disso, há a falta de convivência com pessoas que tem algum tipo de deficiência. Então, quando os professores se deparam com a situação, alguns vão em busca de ajuda, de compreensão sobre o tema, socializam suas dificuldades com o próprio estudante com deficiência visual, mas outros não. Para a autora, somente compreendendo as peculiaridades da deficiência de cada indivíduo, os professores terão condições de atuar como mediadores da aprendizagem, pois esta convivência instiga aprendizagens, o aperfeiçoamento da prática docente, a revisão das metodologias utilizadas e também a mudança de atitude frente às diferenças.

Sob outra perspectiva, alguns professores compreendem que, para compensar a falta de visão, outros sentidos são desenvolvidos, especialmente o tato e a audição. É importante frisar que, apesar de não enxergarem o mundo por meio da visão, os cegos não vivem num “mundo escuro”. Conforme explica Silva (2013, p. 62), os cegos são “sujeitos de percepção”. Por meio do paladar, olfato, audição, tato, contato, texturas, movimento ou repouso (sentido cinestésico), orientação ou equilíbrio (sentido vestibular), eles conseguem recuperar as propriedades do mundo que nos rodeia e isso dá sentido à sua existência. Então, a falta de visão não impede o ser humano de continuar a ver o mundo, embora de forma subjetivamente diferente.

Entende-se também, que a pessoa com deficiência visual é percebida como alguém frágil, que está sempre precisando de ajuda, que exige adaptações e apoios como óculos, bengala, cão-guia etc. Ademais, acredita-se que é grande o esforço a ser feito para superar os obstáculos, por isso, essas pessoas têm que acreditar em si mesmas, serem fortes, terem força de vontade, coragem e determinação.





A imagem possibilita ver que as evocações que mais estabeleceram conexões foram dificuldades e cego. Assim como na análise prototípica, as dificuldades estão relacionadas à aprendizagem, locomoção, exclusão, preconceito, despreparo, oportunidades, possibilidades, superação, dentre outras. Em relação ao elemento cego, fica evidente a necessidade de apoio, tanto é que os elementos que figuram são óculos, braille, bengala, cão-guia, determinação, acessibilidade e inclusão. Além disso, é possível captar que os elementos evocados contemplam mais as limitações, proporcionando menos visibilidade para as possibilidades e potencialidades. Mais uma vez, é importante se amparar em Abric (2001), que esclarece que uma das propriedades dos elementos do núcleo central refere-se à estabilidade dos elementos da representação que, ao assegurar a sua continuidade em contextos móveis e evolutivos, possibilita resistência à mudança.

Considerando que as representações sociais revelam a compreensão sobre determinado objeto em determinado tempo, verifica-se que elas ainda reproduzem uma herança histórica. Cada sujeito analisa, interpreta, elabora significado e age sobre objetos e situações de acordo com sua história de vida, seus conhecimentos, suas experiências e interações vivenciadas. Assim, considerando que a presença e atuação das pessoas com deficiência visual nos sistemas de ensino, no mercado de trabalho e na sociedade, ainda é um fato recente, pode-se dizer que as imagens em relação a esta deficiência pouco mudaram. Por meio do contexto apresentado, se deduz que o imaginário dos professores encontra-se permeado por pressupostos que dotam a pessoa com deficiência visual de limitações e dificuldade excessivas. Ainda se tem limites para construir novas representações em relação à deficiência visual. Continua-se contemplando mais as limitações, fraquezas e restringindo as possibilidades.

A partir das análises, também constata-se que os significados presentes nas representações dos professores universitários sobre a deficiência visual estão fundamentados em aspectos físico, emocional, individual e social. Além disso, o foco continua sendo na deficiência em si e a ênfase recai sobre aquilo que destaca essa deficiência. É provável que esta concepção encontra raízes nos discursos históricos e, mais uma vez, a pessoa com deficiência é vista por seus limites. Isso também demonstra a dificuldade que ainda se tem de lidar com o fato novo e estranho, que é a deficiência. Os discursos dos professores relatam que nunca ou muito raramente, estudam ou leem sobre deficiências, por isso no imaginário deles, inicialmente, seria muito difícil dar aula para um estudante com deficiência visual.

### 5.1.2 Termo indutor deficiência auditiva

O universo de palavras produzido pelo termo indutor deficiência auditiva foi composto por 341 evocações e 179 palavras diferentes. Enuncia-se, que a primeira análise realizada sobre esse universo foi a análise prototípica das palavras, organizadas de acordo com a ordem de evocação. Assim, no quadro a seguir, está a organização dos dados produzida pelo IRAMUTEQ, sobre o termo indutor.

Quadro 5 – Deficiência auditiva na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação

	OME $\leq 2,32$			OME $> 2,32$		
	Núcleo Central			Primeira Periferia		
	Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
<b>F <math>\geq 5,71</math></b>	dificuldades	26	2,1	linguagem	8	2,4
	Libras	23	2,3	intérprete	6	2,8
	silêncio	15	2,2	atenção	6	2,7
	surdo	15	1,2			
	comunicação	15	2,3			
	limitação	9	1,6			
	Zona de Contraste			Segunda Periferia		
<b>F <math>&lt; 5,71</math></b>	sentidos-aguçados	5	2	Inclusão	5	2,8
	aprendizagem	3	2	som	5	2,4
	conhecimento	3	1,7	visão	5	2,4
	integração	3	3	aparelho-auditivo	5	2,8
	discriminação	2	1,7	isolamento	4	2,8
	empatia	2	2	preconceito	3	3,7
	respeito	2	2	cuidado	3	2,7
	introspecção	2	2	superação	3	2,7
				musica	3	3,3
				sensibilidade	2	2,5
				percepção-visual	2	2,5
				exclusão	2	3
				leitura-labial	2	4
				insegurança	2	4
				poucas-interações	2	3
				aprendizagem-diferenciada	2	2,5
				dificuldade-comunicação	2	2,5

Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

Para melhor compreender as representações em relação a deficiência auditiva, também analisaram-se as palavras classificadas de acordo com a ordem de importância. Deste modo, a partir da intersecção da frequência média das evocações com a média das ordens médias de importância (OMI), são definidos os elementos que constituem cada quadrante:

Quadro 6 – Deficiência auditiva na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância

	OMI ≤ 2,44				OMI > 2,44		
	Núcleo Central				Primeira Periferia		
	Palavras	F	OMI	Porcentagem	Palavras	F	OMI
F >= 5,71	dificuldades	26	2,4	69%	silêncio	15	2,6
	Libras	23	2,1	60%	limitação	9	2,6
	surdo	15	2,2	60%			
	comunicação	15	1,7	80%			
	linguagem	8	1,6	87%			
	intérprete	6	2	66%			
	atenção	6	2,2	50%			
	Zona de Contraste				Segunda Periferia		
	Palavras	F	OMI		Palavras	F	OMI
F < 5,71	inclusão	5	2,4		sentidos-aguçados	5	3
	isolamento	4	2,2		som	5	3
	aprendizagem	3	1,7		visão	5	3
	discriminação	2	1,7		aparelho-auditivo	5	3
	sensibilidade	2	1,5		conhecimento	3	3
	empatia	2	2		preconceito	3	3,3
	exclusão	2	1,5		integração	3	2,7
	dificuldade-comunicação	2	2,2		cuidado	3	2,7
					superação	3	2,7
					música	3	2,7
					percepção-visual	2	3
					respeito	2	3
					leitura-labial	2	3,5
					insegurança	2	3,5
					poucas-interações	2	3
					aprendizagem-diferenciada	2	2,5

Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

O primeiro e o segundo quadrantes reúnem as palavras com maior frequência e que foram mais prontamente evocadas pelos participantes, indicando que o discurso veiculado por tais elementos enfatiza o impacto da deficiência auditiva no processo de comunicação. Observando as duas análises prototípicas, constata-se que, como possíveis elementos que compõem o núcleo central da representação da deficiência auditiva estão: dificuldades, Libras, surdo, comunicação, linguagem, intérprete e atenção. Com menor presença, mas que também foram partilhadas, estão as palavras silêncio e limitação, que provavelmente, são aspectos da imagem em relação à pessoa com deficiência auditiva.

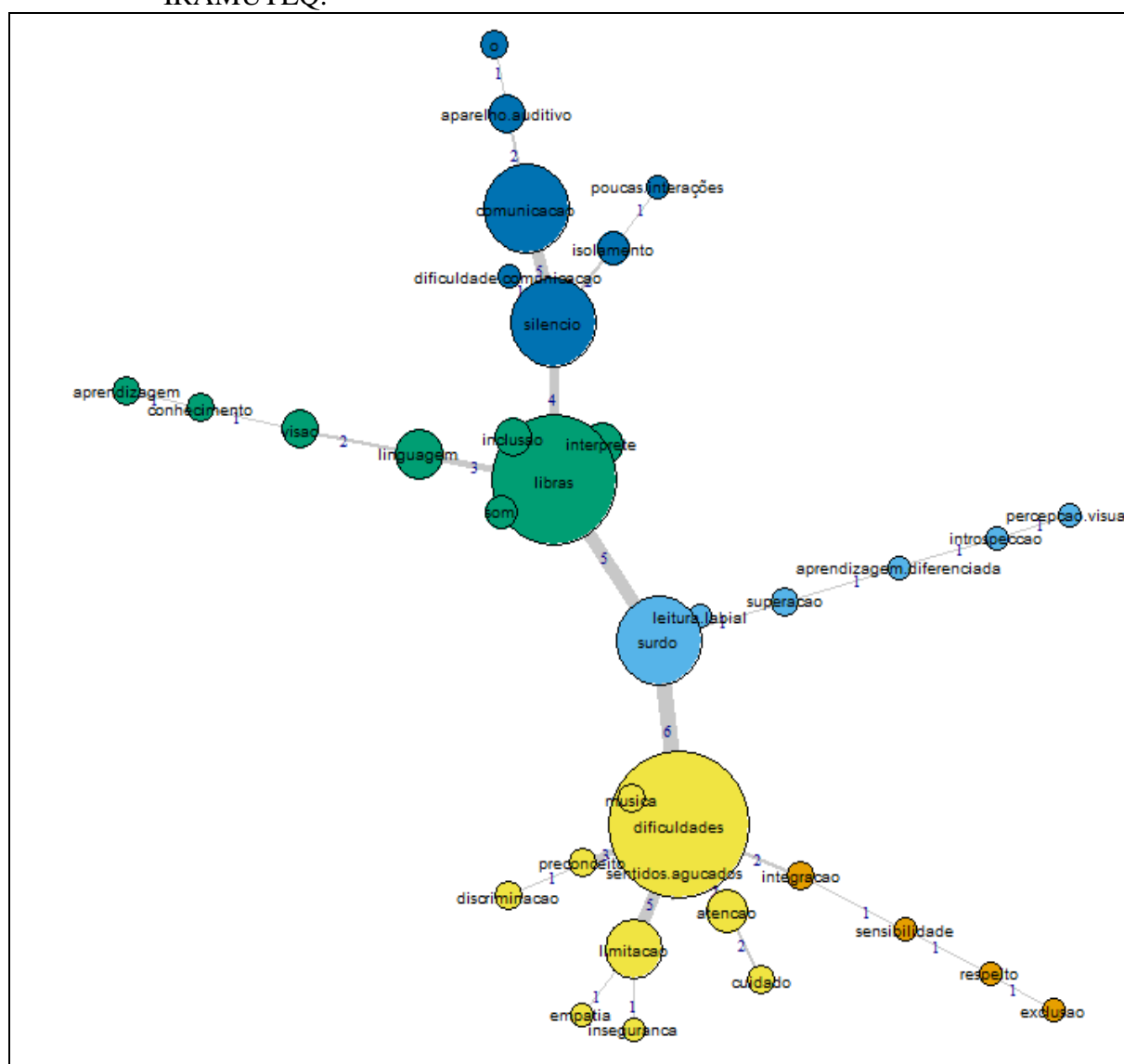
No terceiro e quarto quadrantes, as palavras mostram a experiência dos professores com relação a vivência com a pessoa com deficiência auditiva. Aqueles experienciaram situações em que essas pessoas foram incluídas, integradas, respeitadas e, em outras, elas

foram isoladas, discriminadas, excluídas. Algumas tinham dificuldades de comunicação e aprendizagem, eram inseguras e, por isso, ter sensibilidade e empatia era importante.

Observando o sistema periférico, tanto da OME quanto da OMI, percebe-se que os elementos não apresentam ameaça à estabilidade do núcleo central e sim o contrário, parecendo que eles sustentam a continuidade e a permanência da representação.

Para aprofundar a discussão e melhor visualizar a estrutura das representações sociais da deficiência auditiva e as ligações entre os elementos, realizou-se a análise de similitude, a qual pode ser vista a seguir.

Figura 2 – Análise de similitude do termo indutor deficiência auditiva gerada pelo IRAMUTEQ.



Fonte: Dados obtidos por meio da TALP.

Pela análise prototípica e análise de similitude e considerando o discurso dos participantes da pesquisa, a deficiência auditiva é entendida como algo que impõe muitas dificuldades. A ideia que se tem é de que a pessoa com deficiência auditiva tem dificuldades para se comunicar, se expressar, ter acesso às informações, ler, escrever, interpretar, aprender e se relacionar com as outras pessoas. No entanto, para os professores, é mais fácil trabalhar com um estudante surdo do que com um estudante cego, porque o surdo enxerga, vê a movimentação, faz leitura labial. Contudo, igualmente é difícil manter ele focado na aula, pois a interação ocorre por meio do intérprete. Além disso, os professores imaginam que essas pessoas sofram com o preconceito, a discriminação e a exclusão, tendo que vencer diversos obstáculos para se integrar na sociedade. Então, é importante ter sensibilidade e consciência que a pessoa com deficiência auditiva merece respeito e deve estar integrada, participando da sociedade.

A Libras, segundo elemento mais citado, é particularmente importante. Ela está associada ao surdo, ao silêncio, mas também à linguagem e comunicação. Isso mostra a evidência que esta língua está alcançando. Não se pode negar que, com a consolidação da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda do Brasil, em termos políticos, esta comunidade adquiriu maior visibilidade. Outra conquista importante foi a regulamentação do direito dos surdos terem tradutores e intérpretes nas instituições públicas, especialmente nas salas de aula, em reuniões, assembleias, garantindo, desta forma, o acesso à comunicação, à informação e à educação. Além disso, uma vitória e um progresso foi o fato da Libras ser inserida como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia.

Sobre o surdo, ele é visto como alguém que faz uso da Libras, faz leitura labial, que precisa superar desafios, que tem uma aprendizagem diferenciada e tem uma ótima percepção visual. Outro juízo que se faz é que, devido ao fato do ouvinte não dominar a Libras, ocorre uma predisposição a isolar, discriminar e excluir o surdo e, de certa forma, isso causa medo, angústia, ansiedade e isolamento porque para ser aceito na sociedade é importante ouvir e falar. Outra imagem ligada ao surdo, é o “mundo do silêncio”. Isso pode revelar uma certa dificuldade em aceitar a deficiência e querer adaptar este indivíduo ao mundo ouvinte. O silêncio é considerado um problema, porque interfere na comunicação, no convívio social e no conhecimento do mundo. Além disso, o silêncio é comparado a uma barreira que leva à discriminação e à impossibilidade de comunicação. Para alguns participantes, é muito triste o “mundo do silêncio”, pois não é possível escutar músicas nem interagir a todo momento com as pessoas que estão num mesmo espaço. Para outros participantes, o “mundo do silêncio” é aceito como bom, pois lembra tranquilidade, calma e paz.

No que diz respeito à evocação intérprete, evidencia-se a importância atribuída a este profissional. Ele é tido, pela maioria dos professores, como referência, pois é ele quem permite o acesso comunicacional entre o estudante surdo e o professor e os colegas; é ele quem traduz as provas e os trabalhos de Libras para a Língua Portuguesa e também é ele quem esclarece muitas dúvidas que os professores têm. Contudo, esse profissional ainda é carregado, equivocadamente, por uma marca do assistencialismo. Muitos professores citam como função do intérprete, auxiliar, acompanhar e apoiar o estudante surdo. Esse profissional é visto como uma ferramenta de apoio.

Quando verbalizado o elemento limitação, não era para fazer referência apenas ao estudante com deficiência auditiva. Evidenciou-se, também, a limitação do professor em se comunicar com o estudante surdo, para realizar a correção das provas e dos trabalhos, pelo fato do professor não saber Libras. Ainda existe a limitação da instituição para encontrar e não ter uma quantidade adequada de profissionais intérpretes. Por fim, tem a limitação em relação ao estudante surdo no que se refere à escrita, à leitura e à compreensão da língua portuguesa.

Com relação à inclusão da pessoa com deficiência auditiva, os professores acreditam que ainda precisa ser alcançada. No entanto, avaliam que já se avançou em relação ao acesso educacional deste público, tanto na educação básica como na superior, no acesso ao mercado de trabalho e na inserção na sociedade. Mas reforçam a necessidade de ampliar os debates sobre essa inclusão, especialmente nas universidades.

É fato que ainda existem muitas atitudes preconceituosas, desrespeito às necessidades/especificidades e falta de igualdade de condições para as pessoas com deficiência auditiva. No entanto, com o passar dos anos, percebe-se que muitos preconceitos já foram superados. Quem sabe já poderíamos ter avançado mais, mas não se pode esquecer que a evolução dos conceitos, concepções, juízos e opiniões, acontece em virtude das influências sociais e históricas e isso, os indivíduos assimilam gradativamente. Assim, hoje, já se acredita na capacidade dessas pessoas, possibilitando sua inclusão nos diferentes setores da sociedade.

### **5.1.3 Termo indutor deficiência física**

O conjunto de palavras obtido a partir do termo indutor deficiência física foi composto por 343 evocações e 174 palavras diferentes. Esse conjunto foi organizado de acordo com a ordem de evocação, para em seguida realizar-se a análise. Assim, o quadro a

seguir, apresenta a organização dos elementos produzida pelo IRAMUTEQ sobre a expressão indutora:

Quadro 7 – Deficiência física na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação.

	OME ≤ 2,29			OME > 2,29		
	Núcleo Central			Primeira Periferia		
	Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
<b>F ≥ 5,83</b>	dificuldades	40	2	acessibilidade	17	2,5
	superação	13	1,9	locomção	11	2,4
	limitação	12	2,2	acessibilidade-	10	2,3
	cadeira-rodas	10	1,7	arquitetônica	8	3,1
	mobilidade	7	1,3	inclusão	7	2,4
	cadeirante	6	1,4	preconceito	7	2,7
	barreiras	6	1,5	adaptação		
	Zona de Contraste			Segunda Periferia		
<b>F &lt; 5,83</b>	acesso	3	1	pena	4	2,8
	colaboração	2	1,5	aprendizagem	4	2,8
	desafio	2	2	exclusão	4	2,5
	transporte	2	1,5	muletas	4	2,5
				esforço	2	2,3
				prótese	2	3
				impotência	2	3,5
				aleijado	2	3
				rejeição	2	3,5
				participação	2	3
				adaptação-arquitetônica	3	2,5
				determinação	2	4
				apoio	2	3,5
				movimento	2	3,5
				equipamentos	2	3
				cuidado	2	2,5
				dedicação	2	2,3

Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

A partir de uma visão da deficiência física, baseada no senso comum e na observação empírica do cotidiano, os professores identificam as complicações e as limitações que essas pessoas têm em virtude de sua deficiência. Acreditam que esta deficiência cria muitas dificuldades, especialmente para se locomover e ter acesso nos diferentes espaços. No entanto, para identificar os elementos nucleares desta representação, também foram analisadas as palavras classificadas de acordo com a importância atribuída pelo participante, obtendo-se o seguinte quadro de quatro casas:



Quadro 8 – Deficiência física na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância.

	OMI ≤ 2,32				OMI > 2,32		
	Núcleo Central				Primeira Periferia		
<b>F ≥ 5,83</b>	Palavras	F	OMI	Porcentagem	Palavras	F	OMI
	dificuldades	40	2,2	60%	locomocão	11	2,5
	acessibilidade	17	1,6	82,3%	cadeira-rodas	10	2,6
	superação	13	1,8	76,9%	acessibilidade-arquitetônica	10	2,5
	limitação	12	2,3	60%	inclusão	8	2,5
	mobilidade	7	1,7	71,4%	preconceito	7	2,9
	adaptação	7	2	71,4%			
	barreiras	6	1,5	83,3%			
	cadeirante	6	2,3	66,6%			
	Zona de Contraste				Segunda Periferia		
<b>F &lt; 5,83</b>	Palavras	F	OMI		Palavras	F	OMI
	aprendizagem	4	2		pena	4	3,5
	exclusão	4	2,2		muletas	4	3
	adaptação-arquitetônica	3	2,3		esforço	3	3,7
	acesso	3	1		prótese	2	2,5
	colaboração	2	2		rejeição	2	4
	impotência	2	2		participação	2	3,5
	aleijado	2	2		direitos	2	3
	movimento	2	1,5		apoio	2	3
					determinação	2	2,5
					equipamentos	2	3
					cuidado	2	2,5
					dedicação	2	4
					desafio	2	2,5
					transporte	2	3

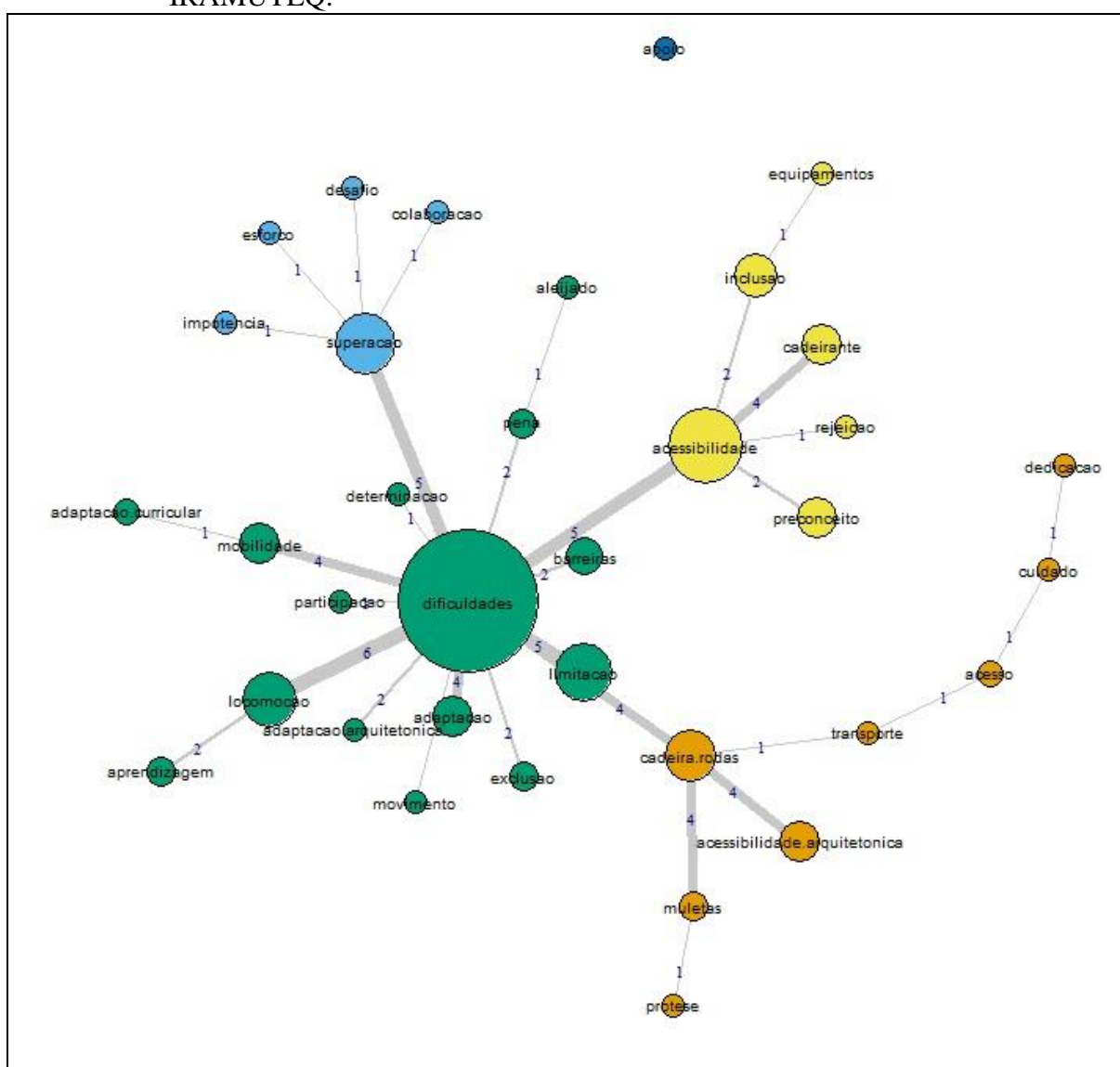
Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

A análise do quadro dos elementos organizados pela OME, revela que a expressão cadeira de rodas estava no núcleo central e as palavras acessibilidade e adaptação figuraram na primeira periferia. No entanto, frente à classificação por ordem de importância, observa-se que acessibilidade e adaptação passaram a fazer parte do núcleo central. Conforme declarado por Abric (2001), os elementos da primeira periferia têm a função de concretizar o significado da representação. Ao observar os dois quadrantes inferiores do sistema periférico, pode-se perceber que alguns elementos não estão no mesmo quadrante. A zona de contraste, por apresentar os elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos, pode revelar elementos que reforçam as noções presentes na primeira periferia. Na segunda periferia, para Abric (2001), estão os elementos que ilustram e justificam a representação. Esses elementos podem assumir uma dimensão afetiva, social e material.

Os quadros demonstrativos da organização dos elementos, por meio da análise prototípica, revelam que os possíveis elementos que fazem parte do núcleo central são

difficultades, acessibilidade, superação, limitação, mobilidade, adaptação, barreiras e cadeirante. Também aparece como importante os elementos locomoção, cadeira de rodas, acessibilidade arquitetônica, inclusão e preconceito que estão localizados na primeira periferia. No entanto, para confirmar a possível centralidade dos elementos, recorreu-se à análise de similitude, a qual permite a visualização das ligações/conexões entre os elementos e contribui na compreensão das representações. É importante comprovar a centralidade dos elementos a partir das suas conexidades, pois como lembra Flament (2001), os elementos do núcleo central possuem a função de organização da representação, por isso, eles determinam as ligações entre os elementos.

Figura 3 – Análise de similitude do termo indutor deficiência física gerada pelo IRAMUTEQ.



Fonte: Dados obtidos por meio da TALP.

Por meio da análise prototípica, observa-se que o elemento mais frequente e evocado prontamente foi dificuldades ( $F = 40$ ). Pela análise de similitude é possível visualizar que este mesmo elemento também assume posição central e tem maior número de ligações. As dificuldades estão relacionadas a aspectos arquitetônicos, de locomoção, mobilidade e também emocionais. Os professores acreditam que ainda é preciso investir em acessibilidade arquitetônica, contudo, é comum, nos estabelecimentos públicos e privados ter rampas, elevadores, banheiros adaptados, portas mais largas. Em relação à dificuldade de locomoção e mobilidade, compreendem que ela acontece em função da própria deficiência, pela ausência ou atrofia de algum membro, mas também em função da ausência ou falta de estrutura física como calçadas, rampas, elevadores e transporte público acessível. Em relação as dificuldades emocionais estão os sentimentos de pena, dó, o preconceito, a discriminação, a rejeição, a indiferença, o menosprezo e a exclusão.

Vale destacar que quando o elemento acessibilidade era evocado, diversos participantes esclareciam que essa acessibilidade era num sentido amplo e não somente relacionada a acessibilidade arquitetônica. Compreendem que proporcionar acessibilidade no contexto educacional é um dos desafios que está presente nas universidades em tempos de ampliação das oportunidades de acesso à educação superior. Assim, acessibilidade é entendido como sinônimo de oportunidades, possibilidades, participação, respeito as diferenças, pertencimento e direito de aprender.

A superação é compreendida como determinação, coragem, persistência, disposição, luta, resistência, força, vencer obstáculos, conquista e estar presente. É, mesmo com a presença de barreiras atitudinais e arquitetônicas, se inserir na sociedade, no ambiente escolar, no mercado de trabalho. É acreditar nas potencialidades que tem e, a cada obstáculo superado, se sentir mais forte.

Em relação à limitação, os professores imaginam que a pessoa com deficiência física não tem muitas, porque ela consegue ouvir, falar e enxergar. Além disso, acreditam que elas enfrentam menos obstáculos que as pessoas que tem deficiência visual ou auditiva, ou seja, elas são mais aceitas pela sociedade. É importante anunciar, que durante a coleta dos dados, quando a expressão deficiência física era apresentada, a maioria dos participantes informavam que o que lhe vinha à mente, era a pessoa usuária de cadeira de rodas e a cadeira de rodas. Isso pode indicar uma das representações existentes em relação a esta deficiência.

As palavras evocadas também demonstram que alguns estigmas históricos em relação a pessoa com deficiência física ainda se fazem presentes. Alguns participantes

qualificaram tais pessoas com termos específicos como aleijado, manco, torto, deformado. Aqui, a ênfase da representação refere-se àquilo que diferencia o outro do eu e, quando se estabelece essa classificação, separação, se enfatiza as marcas da deficiência. Tem-se, assim, a visão do ser estigmatizado como ser incompleto.

O estigma, para Oliveira (2009), surge quando ao nos depararmos com o “estranho”, destacamos dele determinadas características e o submetemos a um processo de categorização que divide a sociedade. De um lado ficam as pessoas “normais” e de outro, aqueles vistos como fora do padrão de normalidade e que são pensados e tratados como inferiores. Desta forma, o estigma torna seu portador “uma pessoa completamente diferente das outras, reduzindo-a a uma pessoa estragada, diminuída e sem crédito”.(OLIVEIRA, 2009, p. 30). As palavras da autora sintetizam o poder de discriminação e exclusão presentes na sociedade. Considerando os estudantes com deficiência que estão na educação superior, pode-se dizer que sobre eles recai um estigma que é produzido pelo impacto provocado pelas marcas decorrentes da deficiência e, com isso, eles experienciam os limites da inclusão educacional.

As representações sociais da deficiência misturam crenças e acabam determinando uma imagem negativa dessas pessoas. Essas imagens negativas se materializam e se reproduzem no senso comum, ressaltando a impotência, a incapacidade e os limites das pessoas frente a sua condição. Ainda, essas representações podem atuar como um instrumento de controle sobre essas pessoas, que podem internalizar esses sentidos na forma da desmotivação, da tristeza e do conformismo, na forma da aceitação da não possibilidade de participar e se integrar socialmente como é de direito de todas as pessoas.

A maneira como se age a partir das formas de representar os diferentes sujeitos, nesse caso a pessoa com deficiência física, possui dimensão histórica e cultural. Herda-se a maneira de olhar e de agir com as pessoas por meio da cultura. Considerando que as representações sociais devem ser compreendidas como um processo dinâmico, decorrente de um conjunto de construções e mudanças históricas realizadas por consecutivas gerações e que, nesse processo, as experiências e ideias passadas se mantêm ativas e influenciam as experiências e ideias atuais (MOSCOVICI, 2007), é de se esperar que as representações atuais da deficiência física reflitam tanto as concepções históricas, quanto os atuais contextos sociais. Estamos num momento, onde ainda é preciso compreender e aproximar o novo daquilo que já se conhece, ou seja, ainda estamos nos familiarizando com a deficiência física.

Nas propostas de inclusão educacional, o desafio posto pressupõe lidar com o sentido da deficiência, desmistificando os entendimentos estereotipados, promovendo respeito à diversidade e, conseqüentemente, redução de preconceitos e desigualdades.

#### 5.1.4 Termo indutor exclusão

O quadro a seguir apresenta a organização dos dados produzidos pelo IRAMUTEQ, sobre a expressão exclusão. O grupo de palavras produzido pelo termo foi composto por 337 evocações e 201 palavras diferentes. Realizada a análise prototípica dos elementos organizados segundo a ordem de evocação, obteve-se o quadro de quatro casas a seguir:

Quadro 9 – Exclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação.

	OME ≤ 2,43			OME > 2,43		
	Núcleo Central			Primeira Periferia		
	Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
<b>F ≥ 3,82</b>	preconceito	20	2	desrespeito	11	2,5
	realidade	7	2,1	desigualdade	9	2,6
	ignorância	7	2,3	injustiça	7	2,6
	segregação	7	1,7	dificuldades	6	2,7
	discriminação	7	1,9	marginalização	5	2,6
	indiferença	5	1,6	desconhecimento	4	2,8
	violência	4	2,2	rejeição	4	2,5
	barreiras	4	2	falta-acessibilidade	4	2,5
				desumanidade	4	3,8
	Zona de Contraste			Segunda Periferia		
<b>F &lt; 3,82</b>	tristeza	3	2	isolamento	3	2,7
	angústia	3	2	medo	3	3,3
	limitação	3	2	egoísmo	3	3,3
	pobreza	2	1,5	separação	3	3,7
	prejudicial	2	2	problema	3	2,7
	ruim	2	2	deficiência	2	3,5
	não-aceitação	2	1,5	seleção	2	3
	negativo	2	1	acessibilidade-arquitetônica	2	3,5
	intolerância	2	1,5	sofrimento	2	2,5
	negar-direitos	2	1	desconsiderar-limitação	2	3
	triste	2	2	diferença	2	2,5
				falta-políticas	2	3
				combater	2	4
				frustração	2	2,5
				negação	2	2,5
				superação	2	3
				não-pertencimento	2	2,5
				pertencimento	2	3,5
				ignorar	2	3,5
				insensibilidade	2	3,5
				desafio	2	4

Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

Também foi realizada uma análise prototípica dos elementos classificados de acordo com a ordem de importância atribuída pelo participante, resultando dessa análise, a organização seguinte:

Quadro 10 – Exclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância.

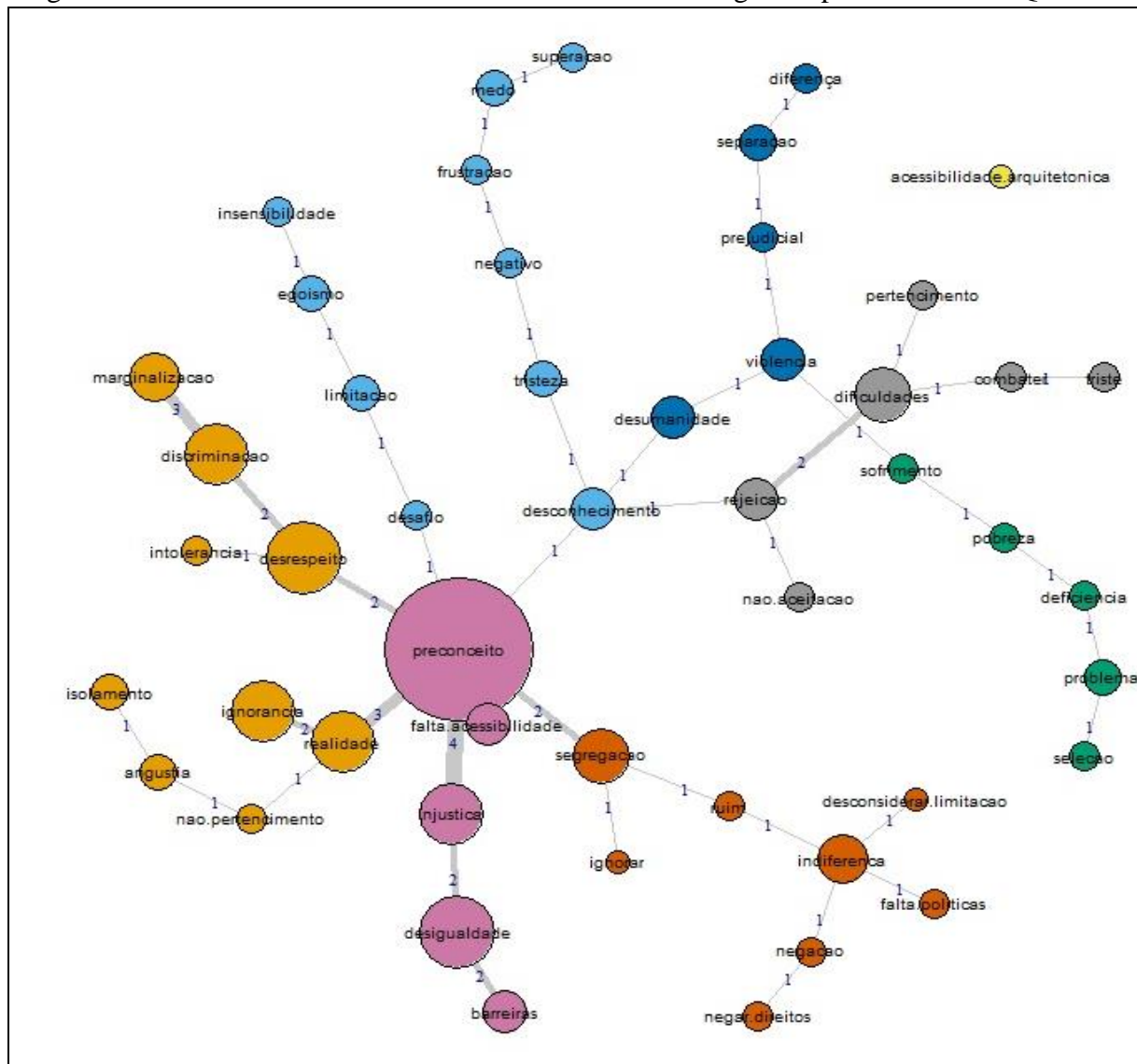
	OMI ≤ 2,38				OMI > 2,38		
	Núcleo Central				Primeira Periferia		
F ≥ 3,82	Palavras	F	OME	Porcentagem	Palavras	F	OME
	preconceito	20	2,1	65%	desrespeito	11	2,4
	desigualdade	9	2,1	44,4%	realidade	7	2,6
	ignorância	7	2,1	85,7%	segregação	7	2,6
	injustiça	7	2	85,7%	dificuldades	6	2,7
	discriminação	7	2,1	71,4%	marginalização	5	2,6
	desconhecimento	4	2	75%	falta-acessibilidade	4	2,5
	indiferença	5	1,5	80%	barreiras	4	3
	violência	4	1,8	75%			
	Zona de Contraste				Segunda Periferia		
F < 3,82	Palavras	F	OME		Palavras	F	OME
	tristeza	3	2		isolamento	3	2,7
	rejeição	3	2,3		medo	3	3
	angústia	3	2		limitação	3	3
	egoísmo	3	2		problema	3	2,7
	separação	3	1		desumanidade	3	3,3
	seleção	2	2		deficiência	2	3
	ruim	2	2		acessibilidade-arquitetônica	2	3
	sofrimento	2	2		pobreza	2	4
	combater	2	2		prejudicial	2	3
	frustração	2	1,5		desconsiderar-limitação	2	3,5
	negação	2	2		diferença	2	2,5
	não-	2	1,5		falta-políticas	2	3,5
	pertencimento	2	1,5		superação	2	3,5
	não-aceitação	2	1,5		negativo	2	2,5
	intolerância				negar-direitos	2	2,5
					pertencimento	2	2,5
					ignorar	2	3,5
					insensibilidade	2	2,5
					desafio	2	4

Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

Numa análise inicial, verifica-se que a representação social da exclusão está associada a aspectos negativos. É um conceito que permite o uso de diferentes termos – preconceito, desrespeito, desigualdade, injustiça - para expressar o entendimento que se tem sobre ela. Também revela que, como processo histórico, é um conceito complexo, com vários sentidos, de difícil interpretação, porque envolve especificidades físicas e abstratas, sociais e emocionais. Diante disso, para melhor visualizar e compreender a relação entre os elementos

da representação social de professores universitários sobre a exclusão, apresenta-se a análise de similitude para, na sequência construir uma possível compreensão.

Figura 4 – Análise de similitude do termo indutor exclusão gerada pelo IRAMUTEQ.



Fonte: Dados obtidos por meio da TALP.

Tema da atualidade, presente na mídia, nos discursos e nas diferentes áreas do conhecimento, a exclusão tornou-se um assunto familiar no cotidiano das pessoas, pois atinge a sociedade dos diferentes países. Tem provocado intensos debates e pode ser entendida como um fenômeno de ordem social, política e individual que atinge diversos grupos da sociedade. Assim, muitas situações são descritas como de exclusão. Ela inclui pobreza, discriminação, subordinação, rejeição, inferioridade, não equidade, não acessibilidade e não oportunidade.

A partir das análises realizadas, observa-se que, na visão dos professores, a exclusão se encontra fundamentada em aspectos sociais como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade e segregação. Sendo o termo mais frequente, o preconceito ( $F = 20$ ) pode ser considerado um importante mediador da exclusão, pois, conforme esclarece Jodelet (2001), ele é um julgamento formulado sem exame prévio sobre uma pessoa ou uma coisa. Pode ser considerado como uma atitude, que possui uma dimensão cognitiva (ideia), uma dimensão afetiva (emoções) e uma dimensão de sentido (positivo ou negativo). A autora destaca ainda que, as representações que fundamentam os preconceitos, nos processos de comunicação e nos contextos sociais constituem o objeto de estudo dos estereótipos, que são os processos de “imagens na cabeça”, esquemas que se referem aos atributos pessoais que caracterizam os membros de determinado grupo, resultantes de processos de simplificação do pensamento do senso comum.

O preconceito em relação às pessoas com deficiência, pode ser considerado uma fragilidade da sociedade, que, inicialmente, costuma rejeitar o que é diferente ou o que se distancia do padrão de normalidade determinado socialmente. Se considerarmos que a “diferença” faz parte do conceito de deficiência, ela carrega em si mesma o preconceito, uma vez que este se caracteriza como a aversão ao diferente. Contudo, se essa “diferença” fosse reconhecida como parte das características humanas, ela não se traduziria em preconceito. Assim, o preconceito, a rejeição, a discriminação são causas da exclusão em uma sociedade que é historicamente excludente.

Também é possível observar que a exclusão encontra alicerce em aspectos individuais como a não aceitação, a negação, a rejeição. Nestes processos estão presentes pessoas ou grupos que são deixados de lado, abandonados, segregados, pois tem-se uma tendência em aceitar os semelhantes e rejeitar os diferentes. Outro aspecto relevante em relação à análise individual da exclusão são os elementos que se referem aos sentimentos como tristeza, rejeição, angústia, egoísmo, sofrimento, frustração, não-pertencimento, intolerância, isolamento, medo, tristeza e insensibilidade. Estas palavras remetem a uma sensação de impossibilidade de poder partilhar, fazer parte, levando a privação, recusa, abandono e expulsão de alguns sujeitos.

Para Guareschi; Jovchelovitch (2003), a dimensão afetiva está presente na própria noção de representações sociais. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes evidencia a dimensão do afeto, porque quando sujeitos sociais se esforçam para entender e dar sentido ao



mundo, eles também o fazem com emoção, sentimento e paixão. Assim, a construção da significação simbólica é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento e um ato afetivo.

Quando se investiga a exclusão, para Sawaia (2001), não se pode desconsiderar a afetividade, pois é ela que mantém viva a capacidade do ser humano de se indignar. Para ela, estudar a exclusão pelas emoções e sentimentos dos que a vivem é refletir sobre a atenção e a responsabilidade que o Estado e a sociedade tem com os seus cidadãos. Destaca, ainda, que as emoções são indicadores do compromisso ou descompromisso com o sofrimento do outro, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade e do próprio indivíduo. Em sua opinião, sem o questionamento do sofrimento que está presente no cotidiano, na capacidade de autonomia e subjetividade dos homens, as políticas tornam-se instrumentos abstratos. Então, faz-se necessário trazer à tona o conhecimento dos homens, de seu cotidiano e de seu sofrimento.

Somando-se aos aspectos já apresentados, ainda tem as dimensões mais práticas e estruturais como o desconhecimento, a falta de políticas públicas, a negação de direitos, a falta de acessibilidade e a ausência do poder público e da sociedade. As formas de exclusão estão presentes na história da humanidade. Os “fora da norma”, muitas vezes não são reconhecidos como sujeitos, comprometendo sua dignidade e condição humana. Na visão dos participantes, isso acontece porque as políticas de inclusão ainda são precárias e/ou estão em fase inicial e quando se exclui, se demora muito para (re)incluir. Destacam ainda que a exclusão acontece, também, devido à irresponsabilidade e incompetência dos governos, que permitem que a situação da educação, saúde, segurança, acessibilidade das cidades fiquem em péssimas condições.

Vale destacar também o elemento realidade, pois se refere a uma análise do presente, atual, real, onde a exclusão é entendida como algo concreto, vigente, vivido, onde diferentes grupos enfrentam a ausência/falta de direitos e de reconhecimento social. Assim, apesar de presente, a exclusão é inaceitável e, portanto, precisa ser contestada, combatida e superada. Nas palavras, reflexões, gestos e suspiros dos professores, foi possível visualizar, que sua compreensão de exclusão, vem ao encontro da proposição de Sawaia (2001), que nos diz que há um sofrimento ético-político gerado pela situação do indivíduo ser tratado como inferior e/ou sem valor, assim como pelo seu impedimento de desenvolver, mesmo em uma pequena parte, o seu potencial humano. Por isso, deve existir a luta contra a exclusão, a luta contra o desrespeito e a luta contra qualquer tipo de discriminação.

Para minimizar os efeitos da exclusão, pois todo sujeito tem o direito de ser, de se afirmar, de se desenvolver e se libertar, Sawaia (2001, p. 115) sugere associar duas estratégias:

uma de ordem material e jurídica e outra de ordem afetiva e intersubjetiva. A 1ª estratégia é de responsabilidade do poder público, a 2ª depende de cada um de nós. Unindo essas duas dimensões, as políticas públicas se humanizam, capacitando-se para responder aos desejos da alma e do corpo, com sabedoria. Nessa perspectiva, a práxis psicossocial, quer em comunidades, empresas ou escolas, deve preocupar-se com o fortalecimento da legitimidade social de cada um pelo exercício da legitimidade individual, alimentando "bons encontros", com profundidade emocional e continuidade no tempo, mas atuando no presente.

Diante do cenário apresentado, pode-se deduzir que a exclusão é compreendida como algo negativo, que dificulta, que cria obstáculos, que não viabiliza o acesso e a oportunidade, ou seja, permite que pessoas “fiquem de fora”. Além disso, espera-se que as relações estabelecidas em um espaço social sejam mais pacíficas e harmoniosas para se superar a exclusão. Ainda existe a omissão da sociedade e do poder público que merece ser destacada, pois, apesar de serem feitas inúmeras críticas em relação à exclusão, pouco se vê o envolvimento da sociedade e dos governos como responsáveis e/ou como agentes de mudanças.

#### **5.1.5 Termo indutor inclusão**

Nas análises a seguir, estão presentes as palavras evocadas pelos participantes da pesquisa, quando foi apresentado o termo indutor inclusão. Informa-se que o universo de palavras produzido pelo termo foi composto por 342 evocações e 191 palavras diferentes. No quadro a seguir, apresenta-se a análise prototípica dos elementos organizados segundo a ordem de evocação produzida pelo IRAMUTEQ.

Quadro 11 – Inclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de evocação

	OME <=2,36			OME > 2,36		
	Núcleo Central			Primeira Periferia		
	Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
<b>F &gt;=4,21</b>	necessária	16	1,4	respeito	14	2,9
	direito	13	1,8	humanitária	9	3,1
	importante	9	1,6	políticas	8	3,2
	igualdade	9	2,3	cidadania	5	3
	aceitação	9	1,7	diferença	5	2,6
	desafio	7	2	solidariedade	5	3
	necessidade	7	2,3	possibilidades	4	2,5
	acessibilidade	6	2,2			
	participação	5	2			
	oportunidade	5	1,8			
	Zona de Contraste			Segunda Periferia		
<b>F &lt; 4,21</b>	dignidade	4	2,2	difícil	4	2,5
	acessibilidade-	4	1,5	autonomia	4	3,5
	arquitetônica	3	2,3	disponibilidade	3	3,3
	conhecimento	3	1	acesso	3	2,7
	fundamental	2	1,5	preparo	3	3,7
	obrigatoriedade	2	1,5	adaptação	3	4
	exclusão	2	2	realidade	2	2,5
	preconceito	2	1	necessidade	2	3
	barreiras	2	1,5	alteridade	2	3
	adequação	2	1	escola	2	2,5
	possibilidade	2	1	atenção	2	3
	democracia			facilidades	2	3
				cotas	2	3
				ajuda	2	3
				família	2	3
				atendimento-especializado	2	3
				despreparo	2	2,5
				problema	2	2,5
				urgente	2	2,5
				formação-docente	2	3

Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

Na primeira análise já é possível perceber que inclusão é entendida com sentidos positivos. No entanto, para identificar os elementos que ocupam uma posição central na estrutura da representação social da inclusão, foi realizada a análise prototípica dos elementos dispostos de acordo com a ordem de classificação atribuída pelo participante. Desta análise, resultou a seguinte estrutura:

Quadro 12 – Inclusão na perspectiva dos professores, em função da ordem de importância.

	OMI ≤ 2,35				OMI > 2,35		
	Núcleo Central				Primeira Periferia		
F ≥ 4,21	Palavras	F	OMI	Porcentagem	Palavras	F	OMI
	necessária	16	1,8	68,7%	respeito	14	2,6
	direito	13	1,9	76,9%	igualdade	9	2,6
	aceitação	9	2	66,6%	humanitária	9	2,9
	importante	9	2,3	44,4%	políticas	8	3,2
	desafio	7	2,1	71,4%	acessibilidade	6	2,7
	participação	5	2,2	60%	cidadania	5	3
	diferença	5	2	80%	solidariedade	5	3,4
	oportunidade	5	1,6	80%	possibilidades	4	2,5
	Zona de Contraste				Segunda Periferia		
F < 4,21	Palavras	F	OMI		Palavras	F	OMI
	dignidade	4	1,8		difícil	4	3
	acesso	3	2,3		acessibilidade-	4	2,5
	fundamental	3	1		arquitetônica	4	2,8
	realidade	2	2		autonomia	3	3
	necessidade	2	1		disponibilidade	3	2,7
	alteridade	2	2		conhecimento	3	2,7
	escola	2	2		preparo	3	2,7
	preconceito	2	2		adaptação	2	2,5
	facilidade	2	2		obrigatoriedade	2	3
	adequação	2	1		exclusão	2	3
	família	2	1,5		atenção	2	4
	democracia	2	1		cotas	2	3
	formação-docente	2	1,5		barreiras	2	2,5
					ajuda	2	2,5
					atendimento-especializado	2	3,5
					despreparo	2	3
					problema	2	3
					urgente		

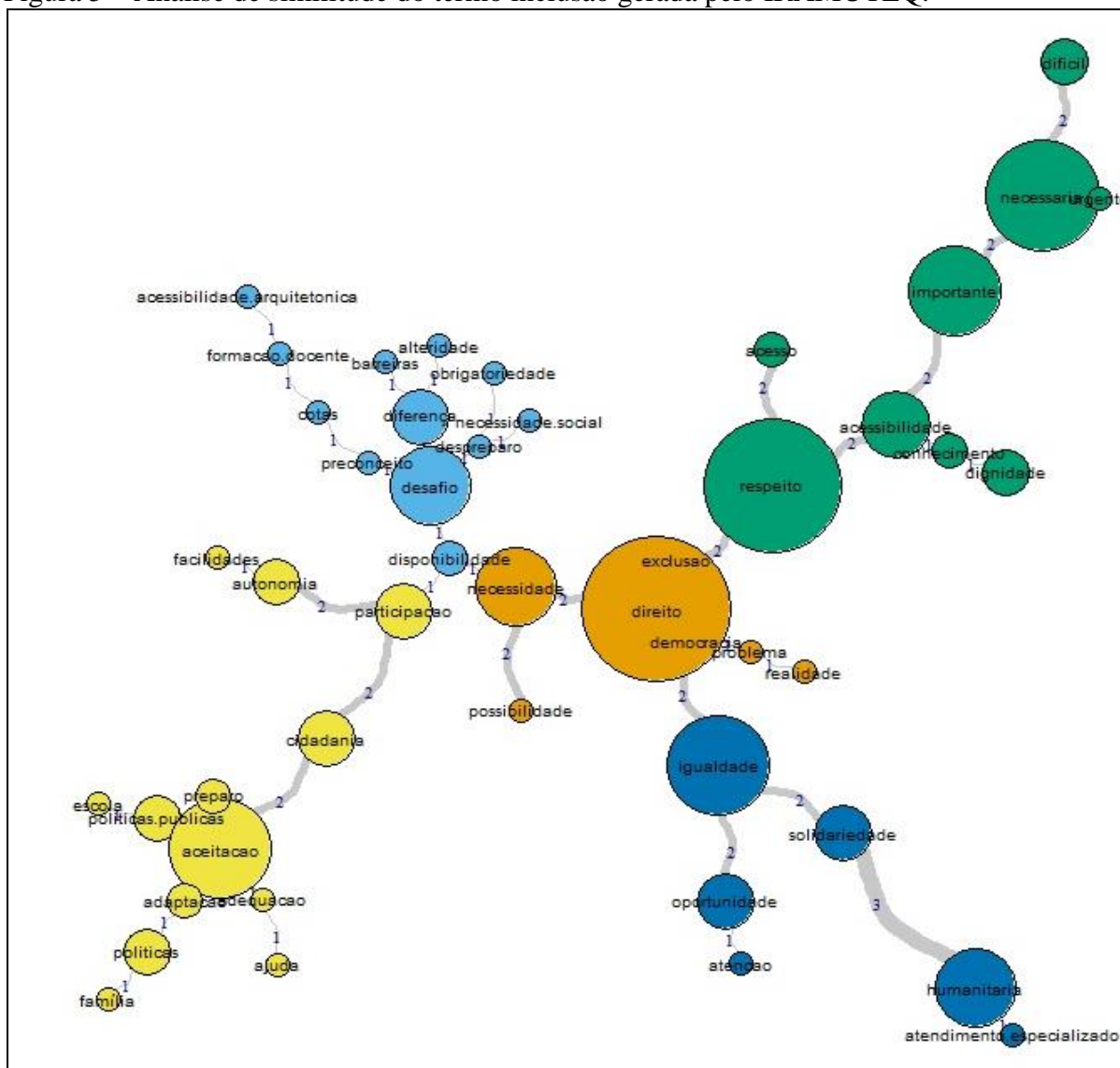
Fonte: Dados obtidos por meio do TALP.

O movimento pela inclusão pode ser entendido como parte das lutas em favor da garantia dos direitos de participação, acesso e permanência nos diferentes serviços sociais. Na educação, o termo inclusão ganhou maior visibilidade a partir dos anos 90, quando ele surge para reafirmar o princípio proposto internacionalmente da educação como um direito de todos. Desde então, ele tem sido estudado e avaliado por inúmeros pesquisadores, com o intuito de obter informações sobre as condições de garantia de participação e permanência dos estudantes nos sistemas de ensino.

Numa primeira observação dos elementos evocados pelos professores, a inclusão, é vista sob uma perspectiva positiva. Entende-se que ela é necessária e importante, é um direito e que pressupõe respeitar as diferenças, dar oportunidade e possibilidade de participação para todos. No entanto, com o intuito de aprofundar a análise para melhor compreender os sentidos

atribuídos a ela e visualizar a ligação entre os seus elementos, foi realizada uma análise de similitude, a qual gerou a figura a seguir.

Figura 5 – Análise de similitude do termo inclusão gerada pelo IRAMUTEQ.



Fonte: Dados obtidos por meio da TALP.

As análises realizadas mostram que, a inclusão, é entendida como um movimento que deveria agir em prol da diminuição e/ou remoção das barreiras que impedem o acesso e a participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais, favorecendo relações mais justas e igualitárias entre as pessoas. Além disso, ela é compreendida como uma atitude humanitária e justa, alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos. Ela tem a ver com aceitar e valorizar as diferenças e cooperação entre as pessoas.

A inclusão escolar pressupõe a luta contra a exclusão, orientando os próprios grupos marginalizados sobre as possibilidades de conhecerem e buscarem pelos seus direitos. É conscientizar a todos que as pessoas têm direito à educação, saúde, lazer, trabalho, à igualdade de oportunidades e à participação nas políticas que influenciam as suas vidas. E mais, é dar oportunidades e os recursos necessários para que todos participem plenamente das esferas econômicas, sociais e culturais, avançando para um nível de vida e bem-estar considerado “normal” na sociedade em que vivem.

Essa possível interpretação, está embasada nos elementos que estão localizados no provável núcleo central da representação da inclusão. São eles: necessária, direito, aceitação, desafio, participação, diferença, oportunidade. Também tem relação, os elementos respeito, igualdade, humanitária, acessibilidade, cidadania e solidariedade. Vale destacar que tais elementos caracterizam a parte dura da representação, a qual é menos sensível à mudanças.

Um segundo sentido atribuído à inclusão é sua associação com desafio. Desta forma, imagina-se que incluir exige disponibilidade, conhecimento, vencer os preconceitos, respeitar as diferenças e singularidades de cada um, ouvir, dialogar, reorganizar os espaços, planejar e efetivar. Entende-se que a inclusão é tarefa complexa, que tem conflitos, tensões e peculiaridades que são diferentes em cada contexto. Acredita-se que incluir dá trabalho. Exige acreditar, persistência, criatividade, pois conforme as práticas e políticas inclusivas são efetivadas, se minimiza ou elimina algumas exclusões, mas outras vão surgindo, demandando novas práticas inclusivas, pois os mecanismos de exclusão serão outros.

Observa-se que a inclusão é revestida de uma áurea de utopia, idealismo, futuro, e desejo. Assim, pelos elementos presentes no terceiro e quarto quadrante, observa-se que a família, as instituições de ensino e o poder público são “convocados” para contribuir com o processo de inclusão, pois ela será real, se realmente existir possibilidade de todos os sujeitos realizarem suas vidas nas tramas cotidianas. As demais palavras dos últimos quadrantes, parecem consistir nos ingredientes necessários para que a inclusão seja bem sucedida.

É evidente que o movimento pela inclusão ganha espaço, questiona as práticas excludentes e propõe a construção de uma sociedade em que todos tenham seus direitos garantidos. No entanto, o encantamento provocado pelos discursos da inclusão está sujeito a reproduzir a exclusão. Se forem desenvolvidas práticas sustentadas por “aparências”, a inclusão não se realizará, pois não é suficiente “estar dentro” da sociedade ou da instituição, é preciso contar com os suportes necessários.

Pensando a inclusão educacional, o que se evidencia e o que os fatos demonstram, é que, por um lado houve ampliação de oportunidades, com o ingresso nos sistemas de ensino de grupos sociais que até algum tempo não tinham acesso. Crianças, jovens e adultos foram incluídos num contexto que defende a igualdade entre as pessoas e o direito de todos à educação. No entanto, nesta inclusão, já está presente a exclusão, reconhecida por meio dos mecanismos de seleção, programas compensatórios, reprovações e até pela exposição e exaltação das diferenças individuais. Aparece aí uma contradição. Apesar do discurso a favor da democratização da educação, o que se vê na prática, são os processos de desigualdade. Fica evidente aqui, o que diz Sawaia (2001, p. 8) a respeito da dialética exclusão/ inclusão: “a sociedade exclui para incluir e isso é condição de ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. A autora destaca ainda que ambos os processos são históricos e gestados em acordo com a ordem social vigente, constituindo-se como mecanismos de legitimação da também contraditória relação igualdade/desigualdade. Assim, a inclusão precisa ser refletida como um processo vasto, abrangente, complexo e que expressa a transformação do vínculo social causador do afastamento social, da sensação de não pertencimento, do sentimento de desigual, de excluído não só da participação dos bens, mas da partilha com o outro.

Portanto, pode-se pensar que, embora a palavra inclusão tenha invadido as discussões cotidianas, não se constituiu, na prática, em realidade efetiva. Trata-se, muito mais, de um discurso do que uma prática real. A inclusão, ainda precisa ser construída como um instrumento de consciência, para que se tenha uma sociedade com justiça social, em que cada membro tenha seus direitos garantidos e que todos sejam respeitados com suas diferenças e singularidades.

Esta seção teve como objetivo apresentar os elementos e a estrutura das representações sociais de cada um dos cinco termos indutores, bem como contextualizá-las e propor algumas reflexões sobre deficiência, exclusão e inclusão. Assim, finalizada a análise do primeiro banco de dados, prossegue-se na análise das entrevistas, com a intenção de aprofundar o entendimento sobre o objeto de estudo.

## 5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

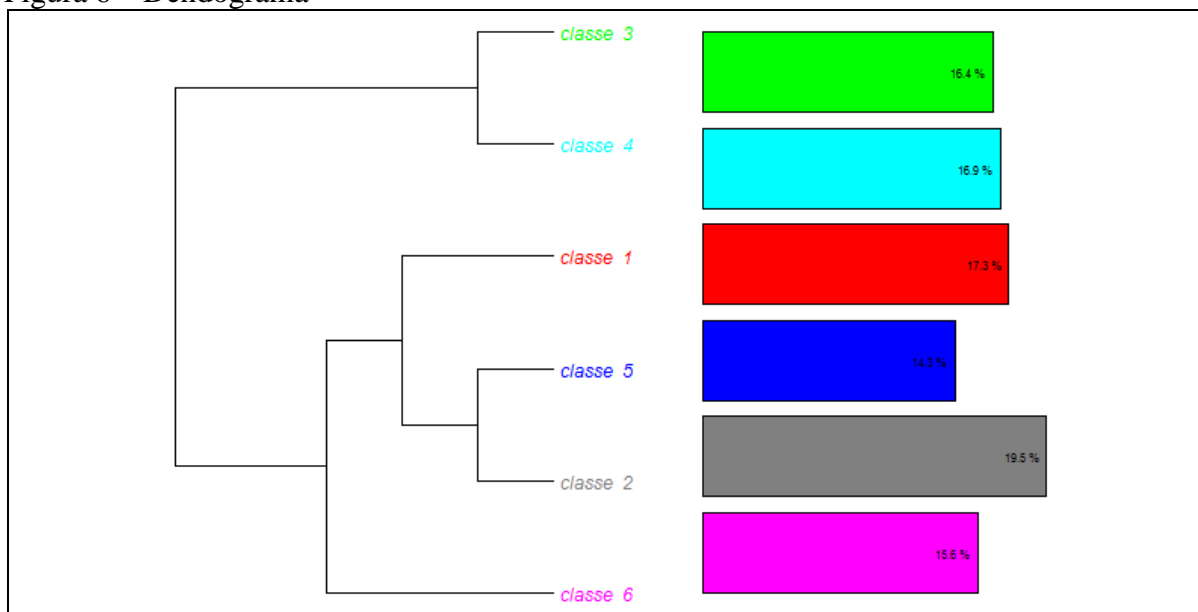
O estudo das entrevistas permitiu acessar um amplo conjunto de dados, que associado à análise das evocações, compõe um quadro de informações ainda mais completo acerca do objeto em estudo. Como instrumento metodológico, a entrevista facilitou a

revelação de sentidos sobre o tema investigado. Elas revelaram importantes mensagens que, provavelmente, não apareceriam em outros instrumentos.

A exploração desse material foi feita com o auxílio do programa IRAMUTEQ, que realiza uma análise quantitativa dos dados textuais e possibilita obter uma ampla visão sobre o material discursivo. Ele ainda possibilita a análise qualitativa por meio do dendograma, que apresenta as partições que foram feitas no corpus, até que se chegasse às classes finais. Além do dendograma, ele também possibilita identificar o conteúdo lexical de cada uma das classes. (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O corpus analisado foi composto por 18 entrevistas (Apêndice B) e, em relação as principais características da análise, o IRAMUTEQ apresenta alguns dados importantes à Classificação Hierárquica Descendente - CHD. O programa reconheceu a separação do corpus em 17 unidades de texto iniciais; dividiu em 275 segmentos de textos; identificou 1911 formas distintas e 9982 ocorrências; reteve 231 dos 275 segmentos, o que representa 84% do total e organizou em 6 classes, conforme indica o dendograma abaixo.

Figura 6 – Dendograma



Fonte: IRAMUTEQ

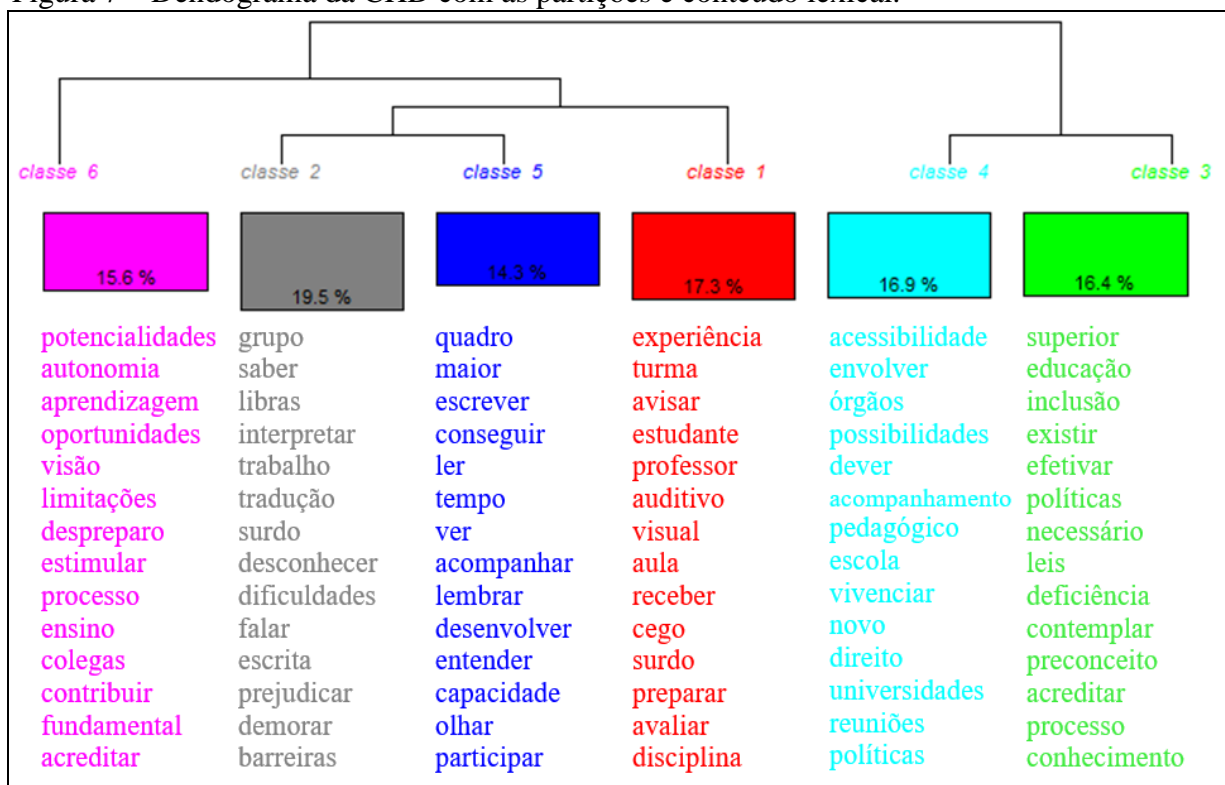
Na figura, é possível visualizar as partições que foram feitas no corpus para obter as classes finais. Lendo o dendograma da esquerda para a direita, é possível observar que num primeiro momento, o corpus foi dividido em dois sub-corpus. Num segundo momento, um sub-corpus foi dividido em dois, resultando a classe 6. Na terceira etapa, outro sub-corpus foi repartido, resultando a classe 1. Na quarta etapa, há mais partições, originando de um lado as



classes 2 e 5 e, do outro lado, as classes 3 e 4. As repartições finalizaram, pois as 6 classes mostraram-se estáveis, ou seja, o vocabulário que compõe as classes é semelhante.

Além do dendograma, também é possível identificar o conteúdo lexical de cada uma das classes:

Figura 7 – Dendograma da CHD com as partições e conteúdo lexical.



Fonte: Dados obtidos nas entrevistas.

Nesse caso, o conteúdo lexical foi dividido em duas categorias. Uma com aspectos relacionados às políticas de inclusão do estudante com deficiência e a outra, que se refere à dimensão das práticas pedagógicas. Nesta, ainda podem ser identificados duas grandes subcategorias, uma referente às potencialidades do estudante com deficiência e a outra referente ao trabalho do professor. No trabalho do professor pode ser identificada outra divisão. Um lado que se refere à experiência de ser professor de estudante com deficiência e o outro que aborda o estudante com deficiência no contexto coletivo da sala de aula e o que isso acarreta. Isto posto, inicia-se então, a análise de cada uma das classes.

A classe 1, com 17,3% do total dos segmentos de texto, faz referência à experiência de ser professor de um estudante com deficiência. Os elementos desta classe indicam que tal experiência ocorreu especialmente com estudantes com deficiência visual e/ou auditiva. Isso pode ser comprovado nos relatos dos professores:

Tive várias experiência, mas destaco duas. Ensinar cálculo numérico em uma turma com uma estudante tetraplégica e um estudante cego e, na outra, na mesma turma, tive uma estudante cega, uma com deficiência auditiva e um com baixa visão. Era uma turma com 51 estudantes que estavam no início do curso. Não foi nada fácil, mas interessante. (P<sup>15</sup> 02).

Minha primeira experiência de ser professor de estudante com deficiência já fazem uns dez anos. Eu estava dando aula e de repente apareceu três surdas e uma interprete. (P 08).

Minha primeira experiência foi ser professor de um estudante cego e, a segunda, foi com duas estudantes surdas. (P 12).

Os elementos apontam também, algumas das dificuldades enfrentadas. Os relatos manifestam que a experiência foi assustadora, difícil, desafiadora, pelo fato do professor não saber lidar com o estudante, não conseguir manter ele concentrado, focado na aula, não saber como disponibilizar o material, que tipo de aula preparar, qual a melhor forma de avaliar, como se dirigir a este estudante. Os professores exteriorizam que se sentiam mal, com medo, inseguros, incapazes e receosos diante do estudante com deficiência. Além disso, outros fatores que dificultaram foram a falta de orientação da instituição, nem sequer sendo comunicado aos professores que teriam estudante com deficiência em determinada turma; a ausência de diálogo entre os professores que atuam nas turmas com estudante com deficiência; a inexistência de ações de mobilização e sensibilização; a escassez e a demora de chegar os materiais adaptados; a resistência da turma em aceitar o estudante, dentre outras. Para fundamentar, apresenta-se alguns relatos dos professores:

Minha primeira experiência em ser professor de um estudante com deficiência foi bastante difícil. Ele tinha deficiência visual e ninguém me avisou que eu teria este estudante. Simplesmente o estudante apareceu em sala de aula. A outra experiência foi com uma estudante surda e igualmente a primeira experiência, não fui avisado antecipadamente que teria este estudante. Então, o professor não consegue planejar, preparar a aula antecipadamente. Eu me sentia mal em não saber como lidar com aqueles estudantes. Penso que o professor deveria receber uma orientação da instituição e do curso. (P 12).

Um problema que eu percebo é a relação aluno - aluno. Quando eu faço trabalho em grupo os colegas se recusam a trabalhar com o estudante com deficiência. (P 15).

Outra dificuldade é o trabalho em grupo. Acaba que o recorte e a colagem o grupo delega para o estudante com deficiência. Sempre é dado para o colega com deficiência que esta ali, a atividade menor do grupo e isto é um equívoco. No entanto, eu não sei o que fazer ou como fazer pra mudar isso. (P 08).

O que mais me espantou é que nas reuniões de colegiado nunca falamos sobre as dificuldades, o que deveríamos saber e fazer. Nem mesmo entre nós professores da turma, nunca conversamos sobre os três estudantes com deficiência. (P 02)

---

<sup>15</sup>A título de esclarecimento, informa-se que a referência P é utilizada para se referir ao participante da pesquisa.

Esses relatos mostram que o estudante com deficiência ainda assusta, causa estranhamento e que falta preparo/formação/conhecimento por parte do professor para trabalhar com eles. No entanto, esse desafio também é visto como algo que vai ampliar as possibilidades e mobilizar os professores a ir em busca de alternativas e estratégias diferenciadas para conduzir a aula. Assim, de um lado tem-se o “não saber o que fazer”, mas de outro, tem a tentativa de enriquecer as alternativas para trabalhar com um “sujeito diferente”, mas que também é portador de possibilidades.

Diante da diferença, vai se percebendo que adaptações nas metodologias didáticas e recursos pedagógicos são necessárias. Na sala de aula, a heterogeneidade, as peculiaridades e as individualidades vão se revelando. Assim, não se pode negar que estar diante de um estudante com deficiência pela primeira vez causa impacto, tanto para o professor quanto para os colegas. O novo, a diferença, intriga, questiona, pode causar constrangimentos, medos, pois a “norma” não dá mais conta de todos os aspectos que constituem o ser humano. Tomar consciência disso e realizar rupturas não é um processo simples. As certezas são desestabilizadas, a rotina alterada e as rupturas precisam acontecer.

Também fica evidente a importância do diálogo com os colegas da turma que o estudante vai estar, para fortalecer o vínculo. Realizar uma sensibilização, envolver a turma nas discussões da temática pode ser significativo, pois tem a situação de como o estudante com deficiência estabelece sua relação com os colegas. Essa relação pode ser de aproximação ou invisibilidade/inferioridade e também acontece o contrário, como a turma o recebe, de uma forma tranquila, acolhedora ou com resistência e insegurança, até em função de não saber como se dirigir a este estudante, pois nunca conviveram com uma pessoa com deficiência.

Em outras experiências o ponto de vista é diferente. Os professores expressam que ser professor de um estudante com deficiência “é se deparar com nossas limitações e também nos tira do conforto e nos mobiliza a estudar, a pensar como planejar a aula, que estratégias utilizar, ou seja, o que eu tenho que fazer pra este estudante aprender”. (P 03). Para outro, o fato de ser professor de um estudante com deficiência “é instigante e desafiador. Não dá pra compreender como agora vai acabar o mundo. Tem que ser visto como mais um desafio da profissão”. (P 04). Mais um manifesta que, “apesar da preocupação e insegurança inicial, é tranquilo. A gente precisa estar aberto para receber esses estudantes e entender que todos são deficientes em alguma coisa. Receber eles com tranquilidade, acolher e ajudar da melhor forma possível é essencial”. (P 17).

Percebe-se que as experiências são diferentes e são vários os fatores que interferem nesse processo. Tem a falta de preparação do professor, a ausência de um trabalho e

orientação em nível institucional, a condição de participação do sujeito, as condições materiais e econômicas do estudante, o atendimento especializado e de estimulação que ele recebeu desde criança. Tudo isso interfere nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse cenário, de certa forma, recomenda a realização de diálogos, de troca de experiências, de se permitir a vivenciar uma nova prática. A oportunidade de conviver e atuar com um estudante com deficiência pode ser um momento de aquisição, proveitoso, um processo de aprendizagem coletiva para professor – estudante com deficiência - colegas - instituição.

Na classe 2, com maior quantidade de segmentos de texto, 19,5%, os elementos estão relacionados à presença do estudante com deficiência auditiva na educação superior. Seu conteúdo engloba palavras como: grupo, saber, Libras, interpretar, tradução, surdo, desconhecer, falar, escrita. Para iniciar as reflexões, um primeiro questionamento parece ser necessário: Como acontece na prática, a inclusão do estudante com deficiência auditiva na educação superior? De forma especial a inclusão do surdo?

Os excertos abaixo, mostram alguns dos desafios enfrentados no dia a dia, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, no contexto da sala de aula:

Trabalhar com um estudante surdo é bem difícil. A gente fica refém do intérprete. Quando o intérprete está ausente da instituição não dá para fazer nada. Outro fator é a tradução de Libras. Trabalhos, provas tem que passar pelo intérprete para traduzir e nem todos têm a mesma dedicação. Teve o caso de intérprete se recusar a fazer as traduções e eu acabei dando nota baixa e prejudicando o estudante porque eu estava despreparado e não sabia como lidar. Obviamente que pela experiência se vai aprendendo, mas não deveria ser assim, o professor deveria estar preparado. (P 12).

A presença do intérprete é um terceiro fator em uma sala de aula. Manter o estudante focado é outro desafio. Tive uma estudante surda e, toda aula, ela ia fazer outras coisas, ficava falando com a intérprete sobre assuntos que estavam desconectados da temática da aula. Eu percebia que o foco era outro, então, essa coisa de você perder o aluno, ou seja, cognitivamente ele está desligado daquilo que você está fazendo, é um problema. Incompetência minha? Muito provavelmente. Eu não estava sabendo atrair a atenção dela, desafiá-la, propor coisas que fizessem sentido para ela. (P 08).

O material não está adequado para os estudantes surdos. A gente dá uma apostila em português e o aluno recebe um material inapropriado. A utilização de termos técnicos na disciplina dificulta, pois o estudante não tem estes termos adaptado no seu vocabulário. Outro problema que eu percebo é a relação com os colegas. Mesmo quem tem um conhecimento razoável de Libras, se recusa a fazer o trabalho com o estudante surdo, porque na discussão que eles estão fazendo sobre o tema, primeiro discutem no grupo e depois incluem o surdo. Então, dizem que demora muito. Sem o intérprete junto eles não querem fazer. (P 15).

Outra coisa é que o estudante surdo fica o tempo todo olhando para o intérprete. Não consegue olhar pro quadro, para os colegas e para o professor. A interação é somente com o intérprete. (P 16).

Ficam evidentes as barreiras atitudinais, pedagógicas e de comunicação que ainda se fazem presentes. No entanto, algumas perguntas inquietam: O que fazer? Como fazer? Como lidar com sujeitos diferentes em estruturas organizadas em tempos e espaços iguais? Lutar por uma educação superior inclusiva, não é apenas defender a presença de todos os sujeitos num mesmo espaço. Não é possível falar em inclusão sem pensar em acessibilidade, pois é ela quem vai proporcionar as condições para a participação do sujeito.

No que diz respeito à relação entre o estudante surdo e os colegas de turma, é importante destacar a pesquisa de Castro (2011) que identificou que, para esses estudantes, realizar trabalhos em grupo pode ser um problema. Muitas vezes sofrem com a rejeição, o isolamento e a indiferença por parte dos colegas de turma, sendo os últimos a serem convidados a fazer parte do grupo. Outra dificuldade evidenciada, foi que os estudantes surdos tem grandes dificuldades para se relacionarem com os colegas. A maioria deles não participa de atividades como encontros nos bares, jantares e festas realizadas pela turma.

Em relação a contribuição do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) para a inclusão do surdo, ela é essencial, pelo fato dele ser mediador na comunicação destes com outras pessoas, inclusive entre os próprios surdos, pois nem todos são usuários da língua de sinais. Além disso, como o surdo tem especificidades linguísticas, há a necessidade de tradução e interpretação praticamente em todos os momentos dos processos de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que o TILS é um tipo de profissional difícil de se encontrar, pois a demanda por eles é grande e a quantidade de pessoas formadas é baixa. Esta formação, de acordo com a regulamentação, art. 4º da Lei nº 12.319/2010, estabelece que o Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve ter nível médio e sua formação deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Cabe citar que em 2008, foi realizado o primeiro ingresso para Bacharelado em Tradução e Interpretação, oferecido na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 15 polos distribuídos pelo Brasil, em parceria com o MEC/SEESP. Ainda é pouco o número de TILS com formação em nível superior e o código de vagas para estes nas IFES é um código de formação em nível médio.

Diante disso, Lebedeff; Santos; Silva (2014), chamam a atenção para a seguinte contradição: como profissionais com formação em nível médio terão conhecimentos e habilidades para interpretar e traduzir as aulas, os conteúdos na graduação e na pós-graduação? Destacam que o que se questiona não é a competência de tradução/interpretação,

mas com relação aos conhecimentos que o TILS possui sobre os conteúdos, questões conceituais, escolhas lexicais e de sentido, que permeiam a ação do profissional.

Todo esse cenário em relação ao profissional TILS foi apresentado para se ter alguns elementos para refletir sobre as declarações feitas pelos professores e que foram destacadas acima. Os desafios se revelam em uma sala de aula, independentemente da vontade do professor. Diante de uma diferença/deficiência tem que se pensar na relação professor o que ensina x aluno o que aprende. Ao dar aula para um estudante surdo, se o professor não conhece a língua de sinais, também se torna evidente a sua limitação. E sem dúvida isso causa inquietações. Se faz necessário pensar sobre a forma de dar aula e também sobre a avaliação deste estudante.

Constata-se que a proposta de inclusão exige a somatória de diversos elementos. Vai desde a acolhida do estudante, passa pela comunicação, oferta de acessibilidade, reconhecimento do outro, aproximação e efetivação de propostas inclusivas. Os depoimentos também mostram que, lentamente, se está avançando. A própria convivência com o estudante com deficiência vai proporcionando/favorecendo aprendizagens, amadurecimento e evidências do que é importante ser feito, que práticas pedagógicas dão certo. Nas entrevistas os professores destacam:

O material a ser utilizado na aula é enviado antes para a estudante surda e a intérprete. Ela lê. O intérprete se acostuma com a disciplina. Com a estudante surda a gente avançou. Mantemos o mesmo critério nas avaliações e tudo. E como a gente também vai adquirindo experiência, fica mais fácil. Hoje já compreendo, consigo corrigir os trabalhos e as provas sem passar pelo intérprete. (P 15).

Organizo a aula e encaminho com antecedência. Nos cálculos é tranquilo, acompanha as resoluções no quadro sem precisar do intérprete. No decorrer das aulas e atividades percebo que a estudante compreendeu, que consegue escrever/expressar os conhecimentos e isso é bom. (P 16).

Concordo com Paulo Freire que o professor aprende com o estudante. Eu aprendi muito nas oficinas proporcionadas pelas estudantes surdas sobre Libras e comunicação. [...]. Foi muito bom conhecer e interagir com elas. Uma das estudantes foi minha aluna em quatro disciplinas e ver o progresso dela é bom. Em uma das disciplinas ela se destacou muito. Participou, apresentou em seminários, dava a opinião dela ia além do que era solicitado. [...]. Eu corrijo os trabalhos sem a ajuda do intérprete. (P 13).

A partir do contexto apresentado, fica evidente que algumas ações devem ser realizadas nas instituições para amenizar as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência auditiva. Dentre elas pode-se citar: proporcionar formação para os servidores; realizar reunião com os professores dos cursos que tem estudante surdo para esclarecer as

dúvidas em relação ao trabalho com o estudante e o papel do intérprete; a necessidade de um trabalho de sensibilização e esclarecimento com os colegas de turma e ainda é importante, o envolvimento de diferentes setores da instituição neste debate, para que se torne uma rotina na instituição e se possa avaliar o que está dando certo e o que precisa ser melhorado.

A realidade educacional está consolidando o entendimento do ensino como um processo com muitas características e singularidades, indicando a necessidade de se ter acesso a novos saberes e modos de ação. Entre os conhecimentos, habilidades, crenças e atitudes a serem (re)construídos pelo professor universitário, encontram-se aqueles de como ensinar estudantes com deficiência auditiva e visual.

A classe 5, faz referência a presença do estudante com deficiência visual na educação superior. Os elementos indicam as dificuldades que a deficiência estabelece - maior, ver, tempo, acompanhar, compreender – e também chamam a atenção para o que o professor precisa estar atento – ler, lembrar, entregar, desenvolver, capacidade, dificuldade. Foram escolhidos alguns fragmentos das entrevistas que permitem imaginar a situação vivenciada, tanto pelo estudante quanto pelo professor, no contexto da sala de aula:

A estudante tinha baixa visão e não enxergava nem o quadro. Ela tinha tantas outras barreiras que faziam com que o tempo dela fosse diferente, que deveria ser levado em conta. (P 03).

Na primeira prova eu entreguei uma prova normal, não fiz com tamanho maior e o estudante com baixa visão não conseguiu ler. O tamanho da fonte tinha que ser 44, então, a decisão foi tentar fazer uma prova oral, mas é muito difícil fazer uma prova oral de questões quantitativas. [...]. Para mim, trabalhar com um estudante cego ainda é uma incógnita. Se eu tivesse que hoje dar aula novamente para um aluno cego, eu continuo com as mesmas dúvidas. (P 15).

Muitas vezes durante a aula a gente esquece de disponibilizar os materiais adaptados, de descrever os slides. Além disso, parece que a falta de visão agrega outras deficiências que tem que ser levadas em consideração como a forma com que eles escrevem e como apresentam os trabalhos. (P 04).

Embora eu nunca tenha sido professor de estudante com deficiência, acredito que é possível eles frequentar a educação superior. Eu teria grande dificuldade em trabalhar com um estudante cego porque não sei o que e como fazer. Eu pensaria: Como tratar esse sujeito? De que forma eu vou me relacionar com ele? Precisaria de orientações básicas. O impacto será grande quando eu ficar sabendo que terei um estudante com deficiência. Eu penso o seguinte: se for deficiência física é mais tranquilo, ele estaria me vendo, me ouvindo. Mas se a deficiência for visual, me parece mais difícil, eu não saberia como trabalhar. Teria que buscar ajuda. (P 10).

A partir dos relatos, parece que a comunicação entre o professor e o estudante é fundamental. A existência de um diálogo aproximado entre as duas partes poderia facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o fato do professor ter conhecimento da

deficiência, de compreender que, assim como os demais estudantes, estes também têm conhecimentos, capacidades, dúvidas, podem fracassar ou ter sucesso, pode levar o professor a ficar mais atento para que as necessidades específicas não passem despercebidas. A falta ou ausência de visão não deveria ser associada a algo incapacitante, a um problema, a uma fragilidade ou a uma limitação insuperável. Consideradas as necessidades particulares, todos têm potencialidades a serem desenvolvidas, então, a sensibilidade e a atenção para providenciar o material pedagógico adequado é fundamental. No entanto, é importante que a instituição disponha de equipamentos e recursos que permitam tornar acessível tal material.

No processo de inclusão é necessário a aproximação com o outro. No início, pode se ter dificuldades, estranhamento, mas também é um momento de aprendizagem, ruptura de preconceitos construídos historicamente. A aceitação do estudante com deficiência, seguida de uma orientação sobre o atendimento específico pra determinado estudante pode contribuir com o processo de inclusão. O desejo de formação também é salientado. Os professores sentem necessidade de um aprendizado, uma orientação, uma técnica a mais para que saibam e possam se relacionar com o estudante com deficiência.

Os sujeitos são pensados a partir da marca da deficiência, por isso categorizados e, conseqüentemente, excluídos. Assim, o fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social. Então, pouco importa se a limitação é acentuada ou sutil, o sujeito é agrupado em determinadas categorias e sobre ele pesam as verdades estabelecidas.

Considerando todos os relatos, acredita-se ser importante apresentar a experiência seguinte:

Eu tive a experiência de trabalhar com uma aluna cega, na disciplina Introdução a informática. A estudante tinha um notebook fornecido pela instituição com um programa leitor de tela que ela sabia manusear. Então, com o auxílio desse programa ela conseguia utilizar o computador e realizar as tarefas propostas. Em alguns momentos ela solicitava meu auxílio, mas posso dizer que ela era uma estudante bem preparada. Eu não tive dificuldades, ela foi muito bem, melhor que outros alunos, teve notas boas. Uma dificuldade que eu senti foi no trato. Como eu nunca convivi com pessoas com deficiência, tive uma dificuldade muito grande em saber como se dirigir a pessoa, se eu poderia tocar nela para poder ajudar, se a pessoa ia se ofender, achar ruim. (P 17).

Parece ser primordial o estudante com deficiência dispor de todos os recursos necessários para ter acesso ao currículo, programa das disciplinas, visto que algumas dificuldades estão relacionadas aos meios com os quais o sistema educativo dispõe para ensinar. Não se pode negar que o apoio tecnológico traz benefícios para a inclusão e a



independência da pessoa com deficiência visual. Ter acesso a equipamentos como computadores com sintetizadores de voz, facilita o desenvolvimento das atividades durante as aulas e o estudo em casa. Porém, quantas pessoas têm acesso e fazem uso dos recursos tecnológicos?

Diante de um estudante com deficiência, o professor vai tomando ciência de que serão necessárias adaptações nas metodologias, técnicas e materiais didáticos. Como mediador da aprendizagem, o professor vai ter que destruir barreiras e construir possibilidades para o estudante, ou seja, este com deficiência tem que seguir as mesmas normas da disciplina, participar de todas as atividades propostas, mas para isso, aquele precisa apresentar, possibilitar alternativas.

A partir dos elementos pertencentes à classe 6, pode-se deduzir que o estudante com deficiência está sendo percebido como um sujeito com potencialidades e possibilidades para aprender. Também estão presentes elementos que fazem alusão a algumas dificuldades enfrentadas nos processos de ensino e aprendizagem: despreparo, atendimento, estímulos, colegas, condições, dentre outros. Percebe-se que os professores ampliaram sua visão, entendendo que algumas das limitações não se deve somente a deficiência, mas refere-se a outros fatores como condição de participação do sujeito, condições materiais e econômica e condições de atendimento e estimulação que esse sujeito recebeu desde criança, entendendo que esses fatores agregam facilidades ou dificuldades no percurso acadêmico dessa pessoa.

Nos discursos, os professores manifestam que acreditam/apostam nas potencialidades dos estudantes com deficiência e reconhecem que, muitas das dificuldades enfrentadas é em função da sua falta de preparação e conhecimento em como atuar com este estudante. Além disso, nota-se que os professores estão sensibilizados e dispostos a aprender. Inclusive o momento de convivência com o estudante com deficiência é visto como uma oportunidade proveitosa para adquirir, ampliar os conhecimentos. Isso pode ser identificado nas falas seguintes:

Nosso desafio é desenvolver as potencialidades desses estudantes. A deficiência precisa ser considerada, mas o que interessa são as possibilidades, o que eles conseguem fazer. Eles têm direito à aprendizagem e estamos formando um profissional. Precisam adquirir conhecimentos como os demais. Não podem ficar isolados nem ser ignorados. Fazer as adaptações necessárias, dar condições, cobrar e exigir como se faz com os outros é obrigação do professor. (P 01).

Para mim, ter sido professora de um estudante cego e um surdo, foi uma lição pra compreender que todos tem potencialidades e que precisamos acreditar e dar oportunidade para todos. A convivência também é uma oportunidade para rever o que a gente acredita que é o certo e que é importante mudar a percepção, entender a partir do olhar do outro, estar disposto ao diálogo, ter empatia e acreditar no trabalho do outro e no seu próprio trabalho também. (P 16).

Seguindo, os professores destacam a importância de buscar informações sobre a deficiência, sobre a forma de se lidar, trabalhar, organizar a prática pedagógica e contar com a ajuda, assessoria da universidade. Ainda, manifestam a preocupação em relação às condições de permanência que são ofertadas para os estudantes com deficiência. Entendem que só estar dentro da sala de aula é insuficiente. Tem que realizar um acompanhamento mais de perto, cobrando e mostrando as possibilidades.

Mesmo quem ainda não vivenciou a experiência de ser professor de estudante com deficiência, acredita que é possível este frequentar uma graduação. Imaginam que “a maior limitação é que somos despreparados para lidar com essas pessoas. Precisamos de capacitação, conhecimentos, treinamentos para saber como desenvolver as potencialidades deles para que as limitações da deficiência sejam reduzidas”. (P 10). Um outro participante, destaca que “o que precisamos entender é que todas as pessoas aprendem, no entanto, algumas tem tempos diferentes de aprendizagem e formas diferentes de interagir com o professor”. (P 18). Este mesmo participante também chama a atenção para a necessidade e importância da instituição oferecer formação permanente aos docentes, além de instigar os professores a pensarem sobre a questão, por meio das orientações pedagógicas encaminhadas. Lembra ainda que, na UFFS, tem que incentivar, provocar que os professores lembrem de incluir não só o estudante com deficiência, mas também os haitianos, indígenas e outros públicos que já estão presentes na instituição.

A inclusão da pessoa com deficiência nos diferentes níveis de ensino não é mais questionada. Contudo os “bastidores” revelam as perversidades. Vale destacar o que um dos participantes manifestou:

Eu não posso dizer que a universidade não está acessível ou não cria meios para acolher as pessoas com deficiência. No entanto, tem a questão da cultura. Nesses quatro anos que eu entrei no grupo das pessoas com deficiência, o que eu sinto é que as pessoas ainda estão despreparadas. Meus colegas de trabalho são incompetentes para lidar com a deficiência e consequentemente pra me receber. Penso que a universidade e a sociedade ainda estão se estruturando. (P 06).

Outros relatos merecem ser destacados, pois, chamam a atenção para que o próprio estudante com deficiência apareça em cena:

A forma como as duas estudantes se colocavam nas aulas era um problema. Se invisibilizavam. Ficavam de lado. Uma reprovou diversas vezes. Tem dificuldade na leitura, escrita, falta, participa pouco, se coloca numa condição de inferioridade e isso dificulta, inclusive a relação com os colegas. (P 04).

A estudante tinha recursos materiais como tablet, notebook com os programas leitores de tela, lupa, material adaptado com letra maior e em áudio. Tudo isso me ajudou a trabalhar com ela. Avalio que eu tive um apoio técnico e pedagógico que me auxiliou no trabalho com esta estudante. No entanto, ela faltava bastante, não entregava trabalhos. Combinávamos encontros extras e ela não se fazia presente. [...]. Entendo que teve falha de minha parte e da parte dela também. É difícil. Em alguns momentos se pensa em superproteger, em outros rejeitar, mas temos que lidar com isso. (P 03).

Parece que o estudante com deficiência se apresenta um pouco tímido e que precisa se fortalecer, se empoderar, se fazer mais presente, ter mais determinação e autonomia. Buscar seus direitos, cobrar, se posicionar, participar, se expressar, se comunicar é fundamental. Se envolver no mundo acadêmico é relevante, pois vai representar um movimento contrário à segregação, ao silenciamento e à invisibilidade que existiu historicamente. Ele precisa ser autor da sua própria história, ou seja, todos têm o direito e o dever de participar daquilo que afeta sua vida. Também vale lembrar que o protagonismo contribui para o processo de reconhecimento social. Mas sabe-se que não é tarefa simples romper, avançar, superar um ciclo de invisibilidade vivido historicamente pelas pessoas com deficiência.

Do outro lado às classes 1, 2, 5 e 6 existem as classes 3 e 4. Elas apresentam elementos que se referem às políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior e a sua efetivação. Especificamente na classe 3, estão os conhecimentos relacionados à parte legal. Os professores sabem que as legislações determinam que as instituições realizem acessibilidade arquitetônica, pedagógica de comunicação e informação. No entanto, destacam que essas legislações ainda são insuficientes, sua efetivação é precária e o que realmente se faz necessário é construir uma cultura inclusiva, ou seja, as políticas ainda fazem parte da burocracia e dos discursos e, seu objetivo deve ser o de alcançar o conjunto dos espaços públicos e contar com profissionais e setores especializados.

Algumas manifestações expressam que, como protagonismos éticos indispensáveis em uma sociedade democrática, ainda que muito incipientes, as políticas têm provocado algumas reflexões na comunidade universitária para a sensibilização dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, a busca efetiva de soluções que amenizem as dificuldades cotidianas enfrentadas por estas pessoas continuam.

Outras falas mencionam que as políticas são boas, mas têm dificuldades de implementação em face a estarem sendo geridas por outras políticas, cujo foco principal é manter uma ação discursiva em torno da inclusão que seja atrativa às pessoas. Então, tem-se

uma forte contradição no processo, pois na realidade a política se inviabiliza pela falta de recursos, pela ausência de formação continuada e de uma educação inclusiva forte. Em função disso, a presença do estudante com deficiência na educação superior ainda é uma integração e não uma inclusão, visto que o acesso está permitido/garantido, mas as condições de permanência ainda são precárias. Além disso, existe a dificuldade de aceitação desses estudantes, tanto por parte dos colegas quanto de alguns professores. Então, como a “síndrome do estranhamento” ainda acontece, se faz necessário orientar e acompanhar a comunidade acadêmica rotineiramente, visto que o processo de inclusão está germinando, se encontra em fase muito inicial e as pessoas não estão “maduras” o suficiente para desenvolver uma cultura inclusiva.

Outro problema apontado em relação às políticas é o fato delas serem desarticuladas. Isso pode ser observado no depoimento que segue:

Acho que as políticas são desarticuladas. Deveriam ser associadas à outras políticas como a de formação e valorização dos professores. Tratar uma política como a salvadora é um equívoco. Ela não dá conta sozinha. Tem que se articular pra que todos os órgãos e setores institucionais se preparem. Uma política deve envolver todos e, hoje, uma ou duas pessoas da instituição discutem essas políticas. É errado ser assim. Fica aquela pessoa e aquele setor os responsáveis pelo estudante com deficiência e os demais não se envolvem. (P 04).

Mais uma percepção dos professores é a falta de conhecimento e entendimento sobre elas. Entendem que é absolutamente necessário ter as políticas, pois elas trouxeram cidadãos para construir outra cidadania. No entanto, tem-se clareza que é preciso seguir avançando nesse processo. Se faz necessário uma ampla conscientização da comunidade acadêmica sobre a condição da pessoa com deficiência e preparação das infraestruturas e profissionais. Ressaltam que são boas iniciativas, porém com bem mais ênfase às coisas materiais. Deveriam ser mais em nível de conscientização das pessoas, para mudar a atitude e a postura em relação à pessoa com deficiência. Mencionam ainda, que as políticas devem ser melhoradas e ampliadas, pois são insuficientes para atender de forma adequada e proporcionar um ambiente de aprendizagem. Salientam que, na elaboração dessas políticas, deveria ter a participação de quem vai usá-las, além de implementar uma rede de avaliação.

Para um dos professores, as políticas são leis que estão bem feitas, organizadas mas que pouco levam em conta as necessidades das pessoas com deficiência. Destaca que como as instituições não conseguem atender o que está previsto, seja por falta de conhecimento, planejamento ou de interesse, é preciso prever meios para fiscalizar sua implantação. De

acordo com seu entendimento, onde acontece inclusão mesmo é nos eventos esportivos, nas parolimpíadas. Pelo que ele percebe, o esporte realmente inclui. Na educação, vê que não se dá a mesma atenção que se dá ao esporte, por isso parece que falta algo. Não sabe exatamente o que falta, mas repara que falta atenção, investimento e prática pra tornar a inclusão realidade. (P 10).

A fala a seguir foi destacada porque instiga várias reflexões:

Se não existissem as leis que garantem a inclusão do estudante com deficiência no sistema regular de ensino, teríamos os guetos, as salas de aula especiais, pois não temos maturidade para entender a inclusão dessas pessoas. Ainda não temos uma prática pedagógica que contemple todas as pessoas, por isso, as políticas são necessárias. Além disso, visam reparar um preconceito histórico em relação a pessoa com deficiência. Que bom seria que elas fossem desnecessárias, isso seria o ideal. No entanto, elas são necessárias. Temos preconceitos de todas as ordens e as instituições ainda nem fisicamente estão adequadas, imagina as mentalidades. Estas, continuam inadequadas até porque as políticas não mudam a cultura, elas estimulam as legislações a cobrar algumas adequações. E a carga de preconceito ainda é gigante porque entende-se a deficiência associada à limitação e isso, além de ruim é um erro. (P 18).

Nesse contexto, as políticas de inclusão representam importantes instrumentos para amenizar as desigualdades entre os indivíduos, rompendo com a visão de que apenas parte das pessoas estariam aptas a se inserir na sociedade. A partir das reflexões apresentadas, fica claro a importância dos instrumentos legais que garantem o direito à educação do estudante com deficiência, mas infelizmente, eles ainda esbarram em obstáculos práticos para sua efetivação. Uma educação que busca a inclusão deve investir em materiais pedagógicos, equipamentos e infraestrutura adequada, formação de professores, além de estar atenta às práticas discriminatórias que ainda acontecem.

Por fim, a classe 4, abarca elementos que procuram mostrar possibilidades para a efetivação das políticas. Se fazem presentes elementos como acessibilidade, envolvimento, possibilidade, acompanhamento, vivência, reuniões, órgãos, deveres e direito, dentre outros. Para a maioria dos participantes, as políticas são importantes, mas precisam de um trabalho envolvendo todas as pessoas da instituição. Tem que ter um trabalho conjunto entre os colegiados dos cursos, Núcleo e Setor de Acessibilidade, Núcleo de Apoio Pedagógico, para proporcionar formação, acompanhamento e avaliação do trabalho que está sendo realizado. Além disso, percebem que a minoria das pessoas está sensibilizada com a causa e tem discernimento de que todos têm direito de frequentar a educação superior. Acreditam que ainda é longo o caminho a ser trilhado e que os professores precisam ser preparados para

receber o estudante com deficiência em sala de aula. Defendem que as instituições têm que ter profissionais preparados para orientar os professores que são despreparados para lidar com esses sujeitos, pois a formação para isso foi inexistente. Ainda destacam que as novas gerações deveriam ter a preparação profissional para trabalhar com os estudantes com deficiência, especialmente as licenciaturas, mas ainda pecam, porque o que se tem, é porque as legislações exigem. Entendem que as políticas ainda são incipientes, mas já existe alguma coisa.

Em relação à formação continuada dos professores e a orientação dos órgãos institucionais, há um entendimento que são essenciais. Tal importância pode ser apreendida na fala expressa por um dos professores participantes, que traz considerações importantes.

Quando planejamos a disciplina não pensamos em formas de aprendizado diferenciadas e nem pra diferentes tempos. É até cruel a gente falar isso, mas interessante. Numa universidade pública federal que deve pensar em incluir as pessoas que historicamente ficaram de fora desse ingresso ao ensino superior, quando chega essas diferenças, os professores se assustam, não estão preparados. Temos políticas institucionais, mas pelo que parece, elas ficam muito isoladas só no papel e intenção. A efetividade é baixa. Quando eu penso um plano de ensino, eu preciso pensar como incluir meus alunos. No entanto, eu ainda não penso isso e, deveria pensar. Mas por que é que eu não penso? Eu já vi colegas de doutorado que são docentes, reclamando que vai ter que mudar a prática pedagógica porque o aluno tem deficiência. É como se a minha prática pedagógica fosse exclusiva e excludente, pois já exclui as pessoas que não se adequam à minha forma de dar aula. Nós não temos uma prática pedagógica que contemple todas as pessoas, por isso, precisamos de um acompanhamento e uma cobrança dos órgãos em que essas políticas estão vinculadas. (P 18).

A visão homogênea da sala de aula contribui para a exclusão. Assim, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão, já que cada um carrega consigo, suas histórias, experiências, crenças e culturas que interferem na sua prática pedagógica. Então, torna-se necessário ao professor, refletir sobre sua formação, seu preparo e sua atuação num sistema educacional que quer se construir para todos. No entanto, independente de como está a formação do professor, a atuação e adequação institucional, o estudante com deficiência está presente na universidade, estejamos preparados ou não. Nesse contexto, algumas dúvidas surgem: Como está acontecendo os processos de ensino e de aprendizagem numa sala de aula com estudante com deficiência? O que o estudante faz na sala de aula e como o professor está atuando para promover a aprendizagem dele?

Aqui, vale salientar que a atuação do professor não é uma ação isolada. Ela pressupõe uma ação conjunta, com o envolvimento da instituição, que disponibiliza os

recursos necessários, o apoio de equipe pedagógica, que lhe deem um suporte adequado para poder trabalhar com todos os estudantes que constituem a heterogeneidade da sala de aula. No entanto, tem-se uma contradição, a qual pode ser percebida na fala de um dos participantes:

a universidade proporciona materiais adaptados, notebooks, momentos de reflexão, formação sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Pena que a maioria dos professores não participam. Claro, ainda tem que ampliar o debate sobre a temática. Mas é difícil, parece que as pessoas não querem participar. São ofertados momentos de formação e as pessoas não se fazem presentes. (P 03).

A esse respeito, reitera-se que, embora as políticas e as ações institucionais tenham procurado viabilizar a formação dos professores para que se sintam preparados para atuar com o estudante com deficiência, o que inversamente se assiste é uma dicotomia entre o discurso de “precisamos de formação/capacitação”, “precisamos procurar pessoas para nos orientar”, “as instituições têm que ter profissionais preparados para orientar os professores que são despreparados para lidar com esses sujeitos” e a prática e a participação.

Em contrapartida, não se têm dúvidas que a criação institucional de núcleos, divisões, setores e comissões de acessibilidade é fundamental. Em muitas instituições, esses espaços são referências, inclusive na UFFS, que pode ser comprovado nas seguintes falas:

O Setor de Acessibilidade do *Campus* foi impecável. Toda vez que eu precisei, eles me ajudaram. Interferiram em vários momentos, foram comigo na sala de aula conversar com os alunos, foram em reuniões de colegiado. (P 06).

Acho que eu tive sorte em trabalhar numa instituição que já tem o Setor de Acessibilidade. Sempre que eu tenho dúvidas eu recorro à elas. (P 05).

Quando eu soube que seria professora de uma estudante surda, já fui buscar orientações no Setor de Acessibilidade e fui orientada sobre o que era importante a estudante ter acesso, como por exemplo, enviar a aula com antecedência para a estudante e a intérprete. Que a escrita em Libras é diferente da escrita em língua portuguesa. (P 16).

A implantação de núcleos de acessibilidade atende e cumpre uma exigência legal. No entanto, a criação e concretização desses órgãos visam apoiar, não somente o estudante com deficiência, mas toda comunidade acadêmica: professores, servidores administrativos e estudantes. De modo geral, essas organizações são responsáveis para prover recursos materiais, pedagógicos, humanos e ações e programas que favoreçam o desenvolvimento de todos, diminuindo as barreiras e contribuindo com a promoção e efetivação da inclusão.

A discussão sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação superior, exige que as universidades desencadeiem esforços para repensar o fazer institucional e a

docência universitária, comprometendo-se com uma educação que prime pelo direito de todos à educação, proporcionando condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a efetivação de programas com propostas inclusivas, a oferta de condições reais de acessibilidade e a implementação de políticas sólidas, coesas e contínuas, podem ser consideradas como um dos caminhos para diminuir a exclusão na educação superior.

Sabe-se que o aparato legal existente no Brasil em relação à inclusão do estudante com deficiência na educação superior é satisfatório. Tem uma ampla variedade de pareceres, diretrizes, resoluções, decretos e leis na esfera nacional. Quanto as políticas públicas e institucionais, registram-se poucas e são recentes. De acordo com estudo realizado por Moreira (2014), somente 17 instituições de educação superior públicas tinham uma política de ingresso para estudantes com deficiência. A autora, constatou ainda, que não há dados precisos quanto às características desse grupo, muito menos quanto à permanência e à conclusão desses estudantes na educação superior. Quanto ao aporte para garantir ações de atenção à acessibilidade e à aprendizagem do estudante com deficiência nas IFES, o Ministério da Educação apoia por meio do Programa Incluir – acessibilidade na educação superior. No entanto, só em 2012 esta ação foi universalizada, atendendo todas as IFES, por intermédio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários, que são disponibilizados na matriz orçamentária de cada instituição. Não se pode negar a contribuição desta ação, no entanto, a criação, institucionalização e efetivação de uma Política de Acessibilidade fica sob responsabilidade de cada instituição. E, no debate realizado entre os coordenadores dos núcleos de acessibilidade da IFES, tem-se encontrado muitas dificuldades, tanto para implementar uma política de acessibilidade institucional, quanto para executar os recursos financeiros disponibilizados pelo Incluir. Esbarra-se na burocracia, na falta de recursos humanos e no interesse das próprias gestão das instituições em colaborar com essa política. Também vale destacar, que o Programa Incluir não contempla as IES privadas e comunitárias, que, de acordo com o senso da educação superior, é onde se encontram matriculados o maior número de estudantes com deficiência. Os resultados das pesquisas e o próprio trabalho diário produzem argumentos para que se busque a implementação de uma política de acessibilidade nacional, que contemple todo o sistema de ensino e se articule com diferentes setores e órgãos da administração pública. As ações isoladas são importantíssimas, mas insuficientes.



Quanto às condições de materialização das legislações e políticas, constata-se que dentre os desafios, estão a formação dos professores, servidores e gestores para o processo de inclusão, bem como as barreiras arquitetônicas, de comunicação e informação e atitudinais, além da falta de recursos humanos formados e capacitados para atuar nos setores/órgãos como núcleo e setores de acessibilidade e a carência de equipamentos com tecnologia assistiva.

A discussão sobre as legislações e as políticas mostram aspectos relevantes para a inclusão escolar. Dentre eles, tem-se o inegável êxito na ampliação do acesso à educação superior e consequentemente o aumento do número de estudantes com deficiência frequentando esse nível de ensino. É claro que a educação superior não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou matricula estudantes com deficiência. De outro lado, não há como esperar que a universidade se torne um espaço ideal para, apenas depois matricular e ter os estudantes com deficiência. Então, é na perspectiva de que o sistema de ensino deve possibilitar a apropriação de conhecimentos por todos os cidadãos, que a proposta de educação inclusiva adquire maior relevância, por enfatizar as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e formação de todos os sujeitos e por não se sentir confortável quando não assume ou não consegue cumprir sua responsabilidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a composição deste trabalho dissertativo, tenho a sensação de que ainda há muito caminho a ser explorado. É assim que me sinto, pois o que escrevi não é algo considerado definitivo, imutável, mas um saber em construção, mesmo porque, a cada nova leitura, a cada nova experiência, outros olhares e novas considerações surgem. Ao término desses dois anos, posso afirmar que a pessoa que iniciou este estudo não é a mesma que finaliza. Percebo que as leituras e o exercício de pensar transformaram meu modo de compreender a educação, a universidade, a inclusão, a exclusão, as políticas, a docência e o estudante com deficiência. Considerando os limites da pesquisa e da própria pesquisadora, destaco que as reflexões apresentadas neste estudo foram as possíveis para este momento.

A energia dedicada neste trabalho, teve como intenção analisar as representações sociais que estão presentes no imaginário de professores universitários sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Deste modo, a análise do material coletado permitiu tecer considerações sobre diferentes representações relacionadas ao objeto de estudo.

Inicialmente, realizou-se uma contextualização do tema a ser investigado, para, em seguida, apresentar o cenário da inclusão do estudante com deficiência na educação superior no Brasil. No que diz respeito às políticas, apresentou-se as políticas públicas de inclusão e os limites e possibilidades para a efetivação dos aspectos legais, destacando perspectivas que facilitam e questões que dificultam o acesso e a permanência desses estudantes na educação superior.

É importante destacar, que os resultados da pesquisa evidenciam aspectos que são apontados por diversos estudos que foram citados no referencial teórico. Dentre os aspectos estão: a necessidade de os professores conhecerem mais sobre as deficiências para poder conceder tratamento adequado para os estudantes com deficiência; é fundamental instituir um acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; é preciso enxergar o estudante com deficiência no seu todo e não apenas a sua deficiência; é indispensável a oferta de materiais didáticos adaptados e a ampliação de momentos de reflexão que contribuam na revisão das concepções arraigadas no imaginário coletivo; ampliar as condições de permanência para os estudantes com deficiência, dentre outros. Contudo, os resultados alcançados são importantes para a consolidação das ações relacionadas a temática, a fim de

contribuir para superar os desafios que se apresentam para a formação superior de qualidade dos estudantes com deficiência.

Os resultados comuns e os dados similares encontrados nas pesquisas, podem contribuir para fundamentar as discussões que procuram refletir e/ou encontrar alternativas para os desafios que surgem, a partir do momento que a universidade se propõe a receber pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais. Além disso, esses dados podem ajudar as universidades a reconhecerem os estudantes com deficiência como sujeitos com direitos e a pensar nas transformações que serão necessárias realizar no interior das instituições, para poder alcançar resultados satisfatórios em relação ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A Teoria das Representações Sociais serviu como suporte teórico e foi compreendida a partir dos estudos de Moscovici (2001, 2007), Jodelet (2001, 2007), Abric (2001), Flament (2001), dentre outros. Esses autores sinalizam que as representações são formas de conhecimento referente a um objeto ou a uma situação, elaboradas pelo próprio sujeito, pelo sistema social e ideológico no qual está inserido e pelos vínculos que este sujeito mantém com o sistema. Como fenômeno cognitivo, as RS são entendidas como produto e processo de uma atividade mental, por meio da qual o sujeito se apropria da realidade exterior e consequentemente se comporta diante dessa realidade ou de determinado objeto. Esses conhecimentos, também denominados de “saber do senso comum”, distingue-se do conhecimento científico, mas é igualmente legítimo, porque é partilhado pelos membros de uma determinada população e fazem parte da memória social. No decorrer da pesquisa, procurou-se compreender a origem histórica e cultural das representações sociais e sua relação com o campo educacional.

Do ponto de vista metodológico, a utilização de vários procedimentos possibilitou a compreensão do conteúdo e da estrutura das representações pesquisadas. Tal compreensão vai se complementando ao longo do processo, conforme a discussão e a análise dos dados vão ocorrendo. A primeira fase, que consistiu na análise do material coletado por meio da Técnica da Associação Livre de Palavras - TALP, permitiu o acesso ao campo semântico das representações. O conhecimento gerado oportunizou uma compreensão sobre como se organiza e como é composta a imagem do estudante com deficiência, bem como dos processos de inclusão e exclusão. No que se refere à utilização dos dois critérios de organização dos elementos estruturais, por ordem média de evocação (OME) e por ordem média de importância (OMI), pode-se perceber que os professores, ao evocarem

espontaneamente, apresentaram conteúdos mais fortemente associados à limitação da deficiência em si. Por sua vez, quando organizados no quadro de elementos estruturados de acordo com a OMI, alguns elementos apareceram na segunda periferia, sendo que no núcleo central, também figuraram elementos que indicam possibilidades de desenvolvimento do estudante com deficiência.

Os resultados da análise da TALP permitiram identificar as representações construídas pelos professores universitários sobre as deficiências visual, auditiva e física. Foi possível evidenciar que as representações estão centradas na limitação da deficiência em si; que a deficiência é entendida como sinônimo de dificuldades, como algo que impossibilita, atrapalha, prejudica, causa sofrimento, isolamento, dependência. Além disso, é possível perceber que permanecem alguns estereótipos históricos no imaginário dos professores e que as imagens em relação à deficiência pouco mudaram. Os estudantes com deficiência continuam sendo vistos pelas suas limitações e dificuldades, ou seja, o que se destaca é a deficiência e não as possibilidades e capacidades desses estudantes. Isso demonstra a dificuldade que ainda se tem em lidar com a deficiência, indicando um processo de familiarização com a presença do estudante com deficiência na educação superior. No entanto, não se pode negar que algumas mudanças de entendimento sobre o estudante com deficiência estão em curso. Mesmo que gradativamente, muitos preconceitos já foram superados e ações para garantir a inclusão educacional desses estudantes estão sendo realizadas.

Em relação à concepção de exclusão, ela se encontra fundamentada em aspectos sociais como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade, rejeição e segregação. Também foi destacado o sofrimento do outro, quando este não encontra ações para ser (re)incluído. A exclusão também é percebida como algo vigente, onde diferentes grupos enfrentam a falta de direitos e de reconhecimento social. No entanto, apesar de presente ela é inaceitável e, portanto, precisa ser questionada e combatida.

No que se refere à inclusão, ela é vista sob uma perspectiva positiva e compreendida como uma atitude humanitária e justa, alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos. Uma outra compreensão é que a inclusão educacional tem a ver com garantir os recursos necessários para que todos tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e, conseqüentemente, sucesso na aprendizagem e vida escolar. Em relação à inclusão na educação superior, é importante que ela seja realizada como uma política social e educativa. Entende-se ser necessário, que as

instituições de educação superior reflitam sobre as metodologias de ensino, as causas do sucesso e do fracasso dos estudantes, que revejam as concepções de ensino e de aprendizagem para que o estudante não seja o único responsável pela sua aprendizagem. Além disso é importante discutir a cultura institucional, o currículo e a avaliação da aprendizagem, pois estes fatores podem se apresentar como facilitadores ou como possíveis barreiras para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência.

A segunda fase, composta pelas entrevistas, proporcionou, além de uma maior compreensão sobre os conteúdos das representações, um contato com aspectos relacionados às políticas de inclusão do estudante com deficiência, com aspectos que envolvem a experiência de ser professor de estudante com deficiência e aspectos que abordam esse estudante no contexto coletivo da sala de aula. Assim, o conjunto dos conteúdos analisados manifestou a visão, as percepções e os posicionamentos que os professores universitários, participantes desta pesquisa, têm em relação as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

As entrevistas analisadas possibilitaram verificar que a percepção dos professores universitários em relação as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior é que elas ainda são insuficientes, sua efetivação é precária e o que realmente se faz necessário é construir uma cultura inclusiva. Ressaltam ainda que, apesar de incipientes, as políticas têm provocado algumas reflexões na comunidade universitária para a sensibilização dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, a busca efetiva de soluções que amenizem as dificuldades cotidianas enfrentadas por estas pessoas continuam. Também foi destacado que essas políticas são desarticuladas, que falta conhecimento e entendimento sobre elas e que é preciso seguir avançando nesse processo. As políticas devem ser ampliadas e melhoradas para atender de forma adequada as especificidades dos estudantes com deficiência e amenizar as desigualdades entre os indivíduos.

Refletindo sobre o trajeto percorrido, os conhecimentos e os discursos compartilhados, foi possível compreender que encontramos-nos num contexto de importantes mudanças que exigem a revisão de sentidos e concepções cristalizadas na sociedade. Vivemos um momento em que, após anos de luta, as diferenças começam a ser reconhecidas, respeitadas e aceitas pela sociedade. Mundialmente, se observam importantes movimentos em prol da redução das desigualdades. Desta forma, tem-se mobilizado esforços legais e políticos para instaurar novas formas de se pensar e de se estar com a heterogeneidade que compõe a humanidade.

As pessoas com deficiência encontram-se entre os grupos que lutam por sua inclusão social e que nos últimos anos têm alcançado conquistas em prol de seu reconhecimento como cidadãos. Dentre essas conquistas está, a garantia do direito à educação. Com isso, aquela diferença/deficiência que até então significava uma incapacidade que impossibilitava a convivência com outras pessoas precisa, agora, ser ressignificada. Assim, a visão consensual da deficiência entra em conflito e as crenças, atitudes, opiniões e imagens compartilhadas não dão mais conta de interpretar a realidade vivida, nem mesmo são úteis para orientar e justificar condutas.

Esse novo momento exige a revisão das normas que estão estabelecidas. Uma série de saberes precisam ser repensados a fim de possibilitar a familiarização com um novo projeto de convívio com a diferença/deficiência. No contexto da educação superior, a presença de estudantes com deficiência implica rever múltiplas representações, que se encontram interligadas e se influenciam mutuamente, como as de ensino, aprendizagem, deficiência, inclusão, exclusão, professor e docência. Todo um sistema de representações é posto em dúvida diante da presença de alguém que até então era considerado estranho e estava distante. No entanto, essa familiarização com o estudante com deficiência, tem sido um processo difícil para quem o vivencia. Nos professores, conforme evidenciado neste trabalho, esse processo causa sentimentos como medo, insegurança, ansiedade, desconforto, pois são pressionados a incorporar novos elementos às antigas representações, ou seja, o antigo e o novo são confrontados.

Em vários momentos deste estudo, a deficiência foi enfatizada com uma referência negativa, que se evidencia em expressões como dificuldades, limitação, dependência, aleijado, manco, insegurança, discriminação, rejeição, indiferença, menosprezo e exclusão. O aspecto impeditivo também foi destacado, sendo o estudante com deficiência entendido como aquele incapaz de realizar as mesmas atividades que os demais. No entanto, mudanças dos estereótipos podem acontecer a partir da vivência com uma pessoa com deficiência, a qual permite transformação nas concepções e crenças vigentes. Nesse processo de ruptura dos rótulos redutores das capacidades, surgem as possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas. Assim, as palavras oportunidade, possibilidades, acessibilidade, participação, quando associada à inclusão educacional, podem ser vistas como potencial para o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Implementar a proposta de uma educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, é um dos desafios educacionais, sociais e políticos do nosso tempo. Essa proposta vem sendo

entendida como um novo paradigma, que defende uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram a história da humanidade. A esse respeito, reitera-se que, embora as políticas públicas educacionais que existem atualmente no país tenham procurado viabilizar a escolarização do aluno com deficiência, o que se tem visto é uma dicotomia entre o discurso da inclusão e a prática inclusiva. Implementar instituições educacionais inclusivas requer muito mais que discursos, boas intenções, declarações e documentos oficiais. Exige que a sociedade, os governos, a administração das instituições e os professores tomem consciência das tensões e organizem condições para a efetivação da inclusão.

As evidências difundidas pela mídia, pelos discursos políticos e pelos dados do censo da educação superior, divulgam uma ideia relacionada ao êxito das políticas de inclusão. No entanto, pouco se discute o aspecto qualitativo desse processo. Quase nada se sabe sobre: Quantos dos estudantes com deficiência que ingressam na educação superior concluem seu curso? Quantos estão inseridos no mundo profissional? Que qualidade tem a formação desses estudantes? Que ações são desenvolvidas para garantir o direito a aprendizagem? Como envolver o estudante com deficiência, para que sejam mais participativos na promoção dos seus direitos? Por outro lado, também incita outros questionamentos: Se não estivessem na universidade, onde estariam? Fazendo o quê? Em que condições?

As análises aqui apresentadas, revelam que as representações das políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, estruturam-se a partir dos elementos: necessário, processo, conhecimento, possibilidades, acompanhamento, órgãos/setores institucionais, novo, direito, existir e efetivar, dentre outros. Tais políticas são consideradas importantes instrumentos para garantir o direito à educação e o direito de participação do estudante com deficiência. No entanto, como ainda falta uma cultura inclusiva, faltam recursos materiais e humanos, falta conhecimento sobre os estudantes e sobre as diferentes formas de aprendizagem, sua efetivação nem sempre acontece. Notam-se que, os discursos revelaram possíveis entraves, mas também propuseram caminhos em prol de uma proposta de educação inclusiva. Se reconhece a necessidade da profissionalização docente por meio da elaboração e implementação de uma política de formação continuada de professores, da reflexão sobre a prática profissional para que possa trazer elementos novos à ação educativa, a inserção da temática nos currículos e a preocupação em garantir, para o estudante com deficiência, a permanência e a conclusão com qualidade dos estudos. Assim, é

preciso reconhecer os limites da inclusão que, muitas vezes, produz também a exclusão, mas não se pode negar os avanços alcançados.

Mesmo sabendo que os aspectos legais e as políticas não dão conta do processo complexo que é a inclusão do estudante com deficiência na educação superior, eles são importantes e necessários, pois levam a sociedade a conhecer outras realidades, que por muito tempo foram escondidas. As pessoas com deficiência existem, logo, não podem ser isoladas, segregadas ou silenciadas. Assim, a implementação de políticas, pode ser considerada como um dos caminhos para diminuir a exclusão na educação superior. Outro aspecto a ser considerado em relação às políticas é o fato delas serem recentes. Ainda estão se estruturando, sendo implantadas e o próximo movimento é realizar sua avaliação para poder corrigir e melhorar os aspectos e dimensões que não deram certo. Portanto, as políticas possibilitam visualizar caminhos para continuar a pensar a inclusão.

Embora as instituições de educação superior estejam promovendo e desenvolvendo ações baseadas numa concepção inclusiva, ainda é difícil efetivar as condições necessárias para assegurar a inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto universitário, pois existem muitos questionamentos que carecem de esclarecimentos. Dentre os questionamentos, tem-se: Como os estudantes com necessidades especiais são reconhecidos nas universidades? De que modo se pode preparar a comunidade acadêmica para receber e conviver com os estudantes com necessidades especiais? Como ampliar e efetivar o diálogo com os diferentes setores para garantir condições de acessibilidade para esses estudantes? Como “convencer” as instituições para que se posicionem de forma positiva em relação à presença desses estudantes? O que fazer para diminuir os temores que ainda existem nos sistemas de ensino em relação à presença do estudante com deficiência? Que ações ou políticas é preciso implementar para garantir a permanência e o êxito dos estudantes na universidade? Ainda é importante indagar: De que forma os professores, formados para atuar com o perfil “normal” de estudantes, trabalham com as diferenças/deficiências em sala de aula? O que se está ensinando às pessoas com deficiências? A forma como os currículos estão organizados, são acessíveis a todos os estudantes? Esses sujeitos estão participando dos programas de ensino, pesquisa e extensão ofertados nas IES? Por que alguns estudantes aprendem, seguem em frente e outros não?

O que a realidade tem manifestado é que, apesar dos avanços, ainda existe discriminação e preconceito. Por exemplo, a questão da aprendizagem dos estudantes com deficiência é uma das urgências a serem enfrentadas pela educação. A presença desses



estudantes em espaços que tem cursos e currículos organizados com um tempo fixo para todos, é ponto de inquietação e questionamento de pesquisadores, professores e gestores administrativos. É preciso estar atento em questões como esta, para que o discurso da inclusão não promova uma “inclusão privilegiada” para alguns e uma “inclusão desvantajosa” para muitos.

No contexto das instituições de ensino, pode-se falar em respeito à diversidade se a diferença não for reduzida em uma série de “características diferenciais”, em que cada estudante com deficiência passa a ser classificado e hierarquizado. Entender o que significa ser diferente é fundamental para não marcar essa diferença, que pode passar a ser representada como algo indesejável, incomum, estranho, constrangedor, perturbador e reafirmar a inferioridade do outro. Práticas que valorizam uma falsa igualdade e que reforçam e ampliam o fenômeno da exclusão, não podem mais ser aceitas. É preciso assumir a inclusão como um princípio político, ético e pedagógico que norteiam as políticas de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência que estão na educação superior.

Na análise dos dados também foi possível identificar que alguns temas ficaram ausentes. Os participantes da pesquisa não falaram sobre: o uso de tecnologias, que hoje em muito contribuem na vida das pessoas com deficiência; a adaptação curricular; as formas de avaliação; como os estágios são realizados; como está ocorrendo a formação específica desses estudantes; a inclusão desses estudantes no mercado de trabalho e meio social; a participação dos estudantes com deficiência no contexto universitário.

O trabalho que aqui chega ao fim, também permite vislumbrar um amplo espaço de continuação da pesquisa. Apesar de ter lido e relido o material empírico várias vezes, sei que as análises não estão esgotadas, o que permite que seja revisitado em outros momentos, com novas leituras e novos olhares. Novas perguntas convidam a outras buscas. Pesquisas futuras poderiam complementá-la. Seria importante envolver como participantes, além dos professores, os servidores técnicos, os servidores terceirizados, os colegas de turma, o motorista do ônibus que transporta o estudante com deficiência até a universidade e o próprio estudante com deficiência. Também é possível pensar em desenvolver projetos coletivos de pesquisa, abrangendo vários espaços/instituições e diversos pesquisadores. Outras características das representações poderiam ser abordadas a partir de uma perspectiva etnográfica ou uma perspectiva mais sociológica. Destaco, que este trabalho também permitiu construir algumas perguntas que gostaria de obter mais conhecimentos a respeito: Quem é o estudante com deficiência que frequenta a educação superior? No dia a dia na universidade,

como esses estudantes se sentem? O que representa para eles chegar e concluir a educação superior? Como o estudante com deficiência compreende a inclusão? E a exclusão? Qual a importância que tem o estudante com deficiência para as instituições? Essas e outras indagações me incentivam a dar continuidade nos estudos referentes a inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

Para finalizar, resalto as contribuições desta pesquisa para a área da educação, especialmente para a educação inclusiva, que neste estudo teve o importante aporte da teoria das representações sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALBINO, Ivone Braga. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. Natal/RN, 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. – Campinas, SP: [s.n.], 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ALVES, Cristina N. Inclusão e Linguagem. In SANTOS, Mônica P. dos; FONSECA, Michele P de S. da; MELO, Sandra C. De (Orgs). **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008, p. 18-26.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Aviso Circular Nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.1996, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Turma do Bairro na Classe**, nº 1. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Publicado no DOU de 26.08.2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.234/2010**, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. Publicado no DOU de 20.7.2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Alfabetização Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Superior. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação Da Educação Superior (SINAES)**. Parte i – avaliação de cursos de graduação. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2013.

BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara; et al. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In PLACCO, Vera M. N. S.; BÔAS, Lúcia P. S. V.; SOUSA, Clarilza P. de. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

CAMARGO, Brígido V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia. S. P., et al. **Perspectivas Teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa, Paraíba: UFPB, 2005.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.

CARTOLANO, Maria T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. **Cadernos Cedes**, V. 19, 1998, pp. 29 – 40.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. São Carlos: UFSCAR, 2011. 245F. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

CHACON, Miguel Cláudio M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Resposta das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial Nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.321-336.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública só nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2003. n. 24.

COSTAS, Fabiane A. T. Acesso, acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. In PIECZKOWSKI, Tania M. Z.;

NAUJORKS, Maria I (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual na UFPB**. João Pessoa - PB, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, 2012.

CURY, Carlos R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan/abr. 2005.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004 – Coleção Educação em Pauta.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darcie. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 195-206 / set-dez 2013.

FERRARI, Mariana A. L. D.; SEKKEL, Marie C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>>. Acesso em 04 de março de 2015.

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2003.

HAIDUKE, Ivonete Ferreira. **Inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na universidade**: a universidade do GT – AUNE no acesso ao ensino e aprendizagem. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 21 abril de 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do censo escolar 2014**: Município de Chapecó. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2016.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Loucuras e representações sociais**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In PARDAL, Luís [et al.]. **Educação e trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In SOUSA, Clarilza Prado de [et al.]. **Representações Sociais**: estudos metodológicos em educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

LEBEDEFF, Tatiana B.; SANTOS, Juliana S. dos; SILVA, Maitê M. acessibilidade para a comunidade surda da UFPel: memórias de uma experiência. In PIECZKOWSKI, Tania M. Z.; NAUJORKS, Maria I (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

LOPES, Maura C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: Reunião Anual da Anped, 30., **Anais**. Caxambu/MG, out. 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 16 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão: a anormalidade no detalhe. In TREVISAN, Amarildo L; TOMAZETTI, Elisete M; ROSSATTO, Noeli D. **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. inclusão social e a “escola reclamada”. In RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MAGALHÃES, Rita de C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Organizador). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal/RN: EDUFRN, 2013.

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais [manuscrito]: entre a teoria e a prática docente**. Porto Alegre, 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

MARQUES, Marta; FÁVERO, Altair Alberto. A investigação-ação na docência universitária. *Signos*, ano 34, n. 1, p. 69-79, 2013. ISSN 1983-0378.

MELO, Francisco R. L. V. de; GONÇALVES, Maria de J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Organizador). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal/RN: EDUFRN, 2013.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Organizador). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal/RN: EDUFRN, 2013.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. Natal/RN, 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MENEZES, Eliana da C. P de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. São Leopoldo, 2011. 209f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, 2011

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 14. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.



MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Laura Cereta. Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, Tania M. Z.; NAUJORKS, Maria I (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEGRY, Karla Christinna Pereira. **Situação de deficiência**: a realidade de instituições de ensino superior do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência (visual). 2012. 119f. Dissertação (Mestrado) - Universidade católica de Brasília, 2012.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior**. 2009.223f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Renato J. de; SANTOS, Mônica P. dos. Além da visão liberal de tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. **Contexto & Educação**. Revista de Educación en América Latina y el Caribe. Ano XIV, nº 56 - Outubro/Dezembro 1999.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris, França, 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: < <http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em 19 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

PAVÃO, Sílvia M. de Oliveira; BORTOLAZZO, Jéssica. Aprendizagem e acessibilidade na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia M. de Oliveira (org). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2015.

PIECZKOWSKI, Tania M. Z.; NAUJORKS, Maria I (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. Santa Maria/RS, 2014. 208 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; CAVALLET, Valdo José. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

RENDERS, Elisabete Cristina Costa. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. Campinas, SP: [s. n.], 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

ROCHA, Telma B.; MIRANDA, Theresinha G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In DÍAZ, Félix et. al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RODRIGUES, David. **A inclusão na universidade**: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. Revista Cadernos, UFSM, nº 23, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central de representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Andreza Souza. **A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo Vestibular. Natal/RN, 2012.137f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Natal, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389f: il. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **Inclusão e preconceito na universidade**: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Mônica P. dos; FONSECA, Michele P de S. da; MELO, Sandra C. De (Orgs). **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, Mônica P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da UFF – n. 7, maio de 2003, p. 78-91.

\_\_\_\_\_. Inclusão e Ideologia. In SANTOS, Mônica P. dos; FONSECA, Michele P de S. da; MELO, Sandra C. De (Orgs). **Inclusão em educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

SILVA, Augusta. **Educação especial e educação inclusiva**: desafios para construção do direito à educação. São Paulo: Avercamp, 2009.

SILVA, Carla da. Acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Ver. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.18, n.1, p. 127-136, jan./abr. 2012.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. João Pessoa, 2014 242f. Dissertação (Mestrado) – UFP/CE.

SILVA, Luzia G dos S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no ensino superior. In MELO, Francisco R. L. V. de (Organizador). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal/RN: EDUFRN, 2013.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, Lucineide Moraes. **A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí – concepções de professores**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Pauí, 2008.

SOUZA, Verônica dos R. M.; SANTOS, Antônio C. N. Inclusão, ensino e pesquisa na Universidade Federal de Sergipe. In MIRANDA, Theresinha G.; Filho, Teófilo A. G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior**: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos 9...) isso exige certamente uma política especial...” disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. GT Educação Especial, n. 15. 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

Universidade Federal da Fronteira Sul. Câmara de Graduação. **Resolução Nº 3/2011 – CONSUNI/CGRAD**. Institui o Núcleo de Apoio Pedagógico. Chapecó, 15 de dezembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 3/2012 – CONSUNI/CGRAD**. Institui o Núcleo de Acessibilidade da UFFS. Chapecó, 07 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4/2015 – CONSUNI/CGRAD**. Institui a Política de acesso e permanência da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 19 de março de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 20: 121-135, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGÈS, Pierre. Representações sociais da economia: uma forma de conhecimento. In JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, Out – Dez 2011, Vol. 27, n. 4, pp. 521 – 526.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Questionário

#### Identificação do projeto

Nome do Projeto: As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil

Orientadora: Lísia Regina Ferreira Michels

Mestranda: Lucélia Peron

#### Identificação do participante

Participante nº:

#### Informações pessoal e profissional

Idade:                      Sexo: feminino ( ) masculino ( )

#### Formação Acadêmica:

Graduação em:

Mestrado em:

Doutorado em:

Pós-doutorado em:

Tempo de atuação na educação superior: \_\_\_\_\_ anos

Curso(s) de graduação em que atua:

É ou foi professor de estudante com deficiência?

( ) Não      ( ) Sim. Qual a deficiência do estudante?

#### ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

1. Você será apresentado(a) a 5 expressões que servirão de estímulos. Após cada estímulo proposto, escreva o mais rápido possível as quatro primeiras expressões que vierem a sua mente. Em seguida, classifique suas respostas, escrevendo o número de 1, 2, 3 ou 4 ao lado da palavra, conforme importância atribuída a cada uma.

Estímulo 1: Deficiência visual

1 ( )	2 ( )
3 ( )	4 ( )

## Estímulo 2: Deficiência auditiva

1 ( )	2 ( )
3 ( )	4 ( )

## Estímulo 3: Deficiência física

1 ( )	2 ( )
3 ( )	4 ( )

## Estímulo 4: Inclusão

1 ( )	2 ( )
3 ( )	4 ( )

## Estímulo 5: Exclusão

1 ( )	2 ( )
3 ( )	4 ( )

## 2. Complete com suas palavras:

a) na universidade o estudante com deficiência \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) incluir um estudante com deficiência em minha sala de aula \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. O que você considera necessário para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior?

## APÊNDICE B

### Roteiro para entrevista

#### Identificação do projeto

Nome do Projeto: As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil

Orientadora: Lísia Regina Ferreira Michels

Mestranda: Lucélia Peron

#### Identificação do entrevistado

Entrevistado nº:

#### Informações pessoal e profissional

Idade:                      Sexo: feminino ( ) masculino ( )

#### Formação Acadêmica:

Graduação em:

Mestrado em:

Doutorado em:

Pós-doutorado em:

Tempo de atuação na educação superior: \_\_\_\_\_ anos

Curso(s) de graduação em que atua:

É ou foi professor de estudante com deficiência?

( ) Não      ( ) Sim. Qual a deficiência do estudante?

#### Tópicos orientadores para a entrevista

Relate

- Sua compreensão/avaliação sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.
- Sua percepção acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Como está acontecendo. O que poderia ser diferente.
- Considerações e sugestões sobre algo que considere importante e que não tenha sido contemplado na entrevista.



## APÊNDICE C

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil”, desenvolvida por Lucélia Peron, discente do mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Lísia Regina Ferreira Michels.

O objetivo central do estudo é analisar as representações sociais que os professores universitários constroem sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender os processos de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário e poderá contribuir com a implementação de ações institucionais relacionadas à inclusão e acessibilidade.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa pelo fato de ser professor da UFFS, *Campus* Chapecó, nos últimos cinco anos. A sua visão sobre temas relativos à educação inclusiva poderá contribuir significativamente para se compreender o processo de inclusão do estudante com deficiência na educação superior além dos limites e possibilidades para a efetivação dos aspectos legais.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração deste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a

pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder um questionário e uma entrevista. O tempo de duração do preenchimento do questionário e da realização da entrevista é de aproximadamente 20 minutos cada. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação                      ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Sua colaboração nesta pesquisa é importante para se compreender como vem ocorrendo a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e como as pessoas envolvidas nesse processo pensam sobre esses estudantes e se posicionam diante deles. As informações coletadas poderão contribuir com a definição de ações, políticas institucionais; ampliar as discussões sobre educação inclusiva e acessibilidade, além de auxiliar no planejamento e trabalho do Núcleo e Setores de Acessibilidade das instituições de educação superior. Também colaborará com a produção científica da área e no fomento de novas estratégias para qualificação da prática docente e inclusão do estudante com deficiência no contexto da educação superior.

A participação na pesquisa poderá causar algum tipo de desconforto, entretanto, todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora. Ela acompanhará todo o processo de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, cuidando para que o participante se sinta confortável. Como forma de prevenir desconfortos, poderá se interromper e propor a continuidade da participação em outro momento, se assim o participante desejar. O participante poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa serão apresentados na Dissertação do mestrado e também poderão ser apresentados na forma de artigos, em congressos, seminários e outras publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

Chapecó, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Lucélia Peron

E-mail: [luc.peron@gmail.com](mailto:luc.peron@gmail.com)

Fone: (49) 9993-3401 / 3312-0525 / 2049-3715

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS

Av. Fernando Machado, 108 E • Centro Chapecó • Santa Catarina • Brasil • CEP 89802-112

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_